

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

MARCIEL BARCELOS LANO

**PRÁTICAS COTIDIANAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**VITÓRIA
2015**

MARCIEL BARCELOS LANO

**PRÁTICAS COTIDIANAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Coorientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos

VITÓRIA
2015

MARCIEL BARCELOS LANO

**PRÁTICAS COTIDIANAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Aprovado em 14 de outubro de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
Coorientador

Prof.^a Dra. Silvana Ventrone
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro externo

Toda minha gratidão e admiração à minha esposa, Luana; à minha mãe, Maria Inês;
a meu irmão, Bruno; e, meus avôs, Hilda e Agemiro.

AGRADECIMENTOS

Não é fácil construir este momento, mas pretendo fazê-lo da melhor forma possível. Desse modo, início agradecendo à minha esposa, Luana, que, com muita paciência, dividiu momentos bons e ruins que atravessaram nossa vida nos últimos anos, sendo meu porto seguro para todos os assuntos, postergando seus sonhos e objetivos profissionais em detrimentos dos meus.

Em especial agradeço:

Ao professor Dr. Amarílio Ferreira Neto pelo investimento em minha formação compartilhando saberes e experiências que possibilitaram meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal, com a indicação de leituras precisas que qualificaram esta pesquisa desde seu início. Academicamente rigoroso e humildemente humano nas orientações e nos cotidianos do Proteroria, seus exemplos diários de dedicação ao trabalho foram experiências que marcaram significativamente minha vida.

Ao professor Dr. Wagner dos Santos pelo compartilhamento de suas pesquisas, saberes e experiências que evidenciaram seu compromisso e dedicação com a minha formação, pelas leituras e orientações que buscaram incessantemente qualificar e potencializar essa dissertação, pela dimensão ética das orientações, pelos momentos formativos que me possibilitaram compreender o trabalho coletivo e a Educação Física de outra maneira.

À professora Dra. Silvana Ventrone pelas contribuições significativas na qualificação que propiciaram o enriquecimento do trabalho, sobretudo em relação às análises, pela disponibilidade e preocupação com o andamento dos ajustes, assim como pela dedicação à minha formação desde a graduação, quando pude ser orientado na disciplina Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental.

Também agradeço ao professor Dr. André da Silva Mello, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) e membro do Proteroria, pelas diversas leituras do material, sempre buscando sua qualificação, sobretudo em relação ao delineamento do objeto de pesquisa.

Ao professor Dr. Omar Schneider por compartilhar seus conhecimentos que qualificaram o processo de análise dos dados, por ter me acolhido na disciplina Docência no Ensino Superior, proporcionando-me experiência e aprimoramento da prática, pelas diversas experiências acadêmicas e pessoais oportunizadas ainda na graduação como petiano e, posteriormente, como mestrando.

Não posso deixar de agradecer e citar os nomes daqueles que compõem o Proreitoria, amigos que me acolheram e compartilharam seus conhecimentos de modo tão sincero e especial. São eles: Kézia, Matheus Frossard, Juliana, Aline, Bruna Jéssica, Francine, Ronildo, Marcelo, Marcela, Thiago, Gabriel, Thaise, Bethânia, Wallace, Murilo, Felipe Costa, Felipe Carneiro, Márcio Romão, André Costa e Silva, Raquel, Mariana Pozzatti, Jéssica, Renata, Rodrigo Lema, Rodrigo Marques, Sayonara, Mathews e Bianca. A eles todo meu respeito, carinho e admiração.

Estendo meus agradecimentos ao Pibid/EF, seus bolsistas e colaboradores que possibilitaram minha aproximação com o contexto de pesquisa.

À EMEF "Espírito Santo", local da pesquisa, onde fui bem recebido e criei laços de amizade que permaneceram após o período de observações, sobretudo aos autores escolares que participaram desta pesquisa, identificados pelos seguintes nomes fantasia: Joana, Marcelo e Maria. Às crianças do 1º ano participantes/colaboradoras que me receberam como mais um em suas brincadeiras. Desejo a vocês muita felicidade, saúde e um processo formativo enriquecedor.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes) pelo auxílio financeiro durante a construção desta dissertação. A vocês que fomentam a ciência neste Estado todo meu respeito e agradecimento.

Agradeço à minha mãe, Maria Inês, mulher batalhadora que foi Pai e Mãe ao mesmo tempo, não medindo esforços para concretizar o sonho de seus filhos. A ela todo meu amor e carinho. Aos meus amados avôs, Hilda e Agemiro Mariano, pessoas maravilhosas que souberam, nas adversidades cotidianas, construir uma família linda e solidária.

Agradeço também a meus tios Gilmar, Edyleusa, Davi, Fátima e Jád; meus primos Bia, Will, Sayo e Vitor; meus sogros, José Lano e Valda; meus cunhados, Davi e Letícia; minha amada sobrinha Manuela; e a meus amigos de longa data, Robert,

Felipe, Carlos Passarelli, Xandy Castelüber (*in memoriam*), Thayse Mayan, Mariana, Lorena, Donaldson, Beatriz, Christianne, Jalber, Ana Carolina, Isabella Barros, Izabela Bissoli, Patrícia, Renan, Jailton, Jean e Marcus Vinicius.

RESUMO

A presente dissertação dedica-se a compreender o processo de transição das crianças com seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental por meio das práticas, sobretudo as produzidas na Educação Física. Orientando-se por uma perspectiva etnográfica (OLIVEIRA, 2013), o trabalho está organizado em três capítulos que dialogam entre si mediante a natureza das fontes, o desenho metodológico e o arcabouço teórico utilizado para interpretação dos dados. Dessa forma, o Capítulo I propõe-se a compreender as concepções de crianças, infâncias e escolarização dos autores escolares por meio das narrativas registradas no diário de campo, grupos de conversa e entrevistas. A pesquisa sinaliza como as práticas produzidas em relação ao processo de transição revelam as concepções internalizadas nos praticantes (CERTEAU, 1994), destacando a maneira como as práticas (CERTEAU, 1994) são construídas na articulação das culturas escolares com as culturas infantis. O Capítulo II objetiva compreender como as práticas das crianças com seis anos produzem sentidos sobre seu processo de escolarização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sobretudo em relação à Educação Física. Utiliza registros iconográficos (fotos e desenhos) e narrativas e diário de campo como instrumentos metodológicos. Este estudo dá visibilidade às práticas das crianças, evidenciando as diferenciações produzidas ao longo do ano letivo de 2014, sinalizando os entendimentos sobre a natureza da escolarização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O Capítulo III tem por objetivo compreender como as crianças e a professora com formação em Educação Física avaliam o aprender na transição. Registra os dados produzidos durante brincadeiras populares, vídeos, fotos e diário de campo. O estudo sinaliza as maneiras como a professora com formação em Educação Física estabeleceu ligações com as culturas infantis para dar visibilidade à especificidade dos conteúdos de ensino do componente curricular. As interpretações das práticas (CERTEAU, 1994) das crianças permitiram compreender os sentidos que destacam a diferença do aprender na Educação Física do Ensino Fundamental, evidenciando uma apropriação tanto corporal como cognitiva dos conteúdos, o que lhes permitiu fazer usos das suas apropriações nos cotidianos escolares por meio de suas práticas infantis.

Palavras-chave: Educação Física. Cotidiano escolar. Transição da educacional. Práticas infantis.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Prática na falsa-baiana.....	22
Imagem 2 – Fila para entrada na falsa-baiana	22
Imagem 3 – Aula na sala de ginástica.....	40
Imagem 4 – Filmadoras construídas com caixas de papelão.....	47
Imagem 5 – Desenho de William sobre o Ensino Fundamental	50
Imagem 6 – Desenho de William sobre a Educação Infantil	50
Imagem 7 – Desenho sobre a aula de Educação Física na Educação infantil.....	53
Imagem 8 – Desenho sobre a aula de Educação Física no Ensino Fundamental	53
Imagem 9 – Duas crianças brincando de entrevistar	55
Imagem 10 – Crianças na aula da professora regente.....	57
Imagem 11 – Atividade na área externa.....	59
Imagem 12 – Preparação para a estrelinha	62
Imagem 13 – Realização da estrelinha	62
Imagem 14 – Crianças brincando de batata quente.....	78
Imagem 15 – Brincadeira de vivo-morto.....	83
Imagem 16 – Duas crianças brincando de rolamento na grama	86
Imagem 17 – Quatro crianças brincando de rolar na grama.	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
APROXIMAÇÃO COM O OBJETO	10
ITINERÁRIOS DA PESQUISA.....	16

CAPÍTULO I

1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	17
1.1 INTRODUÇÃO	17
1.2 METODOLOGIA.....	18
1.3 NO COTIDIANO DA TRANSIÇÃO	20
1.3.1 O cuidar.....	22
1.3.2 A criança na escola.....	29
1.3.3 A criança <i>ainda não e quase lá</i>	38
1.4 APONTAMENTOS FINAIS.....	42

CAPÍTULO II

2 DAS PRÁTICAS INFANTIS À PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	44
2.1 INTRODUÇÃO	44
2.2 METODOLOGIA.....	46
2.3 ESCOLARIZAÇÃO NA TRANSIÇÃO	49
2.3.1 Usos e apropriações nos cotidianos.....	56
2.4 APONTAMENTOS FINAIS.....	64

CAPÍTULO III

3 APRENDER NA TRANSIÇÃO: DIÁLOGOS COM AS CRIANÇAS E A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	66
---	-----------

3.1 INTRODUÇÃO	66
3.2 PERCURSO METODOLÓGICO	68
3.3 O APRENDER PARA A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	71
3.3.1 O aprender para as crianças	78
3.4 APONTAMENTOS FINAIS	88
 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 90
 5 REFERÊNCIAS.....	 94

ANEXOS

APÊNDICE A – Questionário semiaberto para professores e coordenador de turno	98
APÊNDICE B – Brincando de entrevistar	99
APÊNDICE C – Ficha das imagens produzidas pelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da EMEF “Espírito Santo”	100
APÊNDICE D – Ficha avaliativa do município de Vitória/ES para o 1º ano do Ensino Fundamental	101

INTRODUÇÃO

APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

Em 2013, como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Educação Física, realizamos um estudo com o objetivo de compreender o papel do professor com formação em Educação Física em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Viana/ES. Por meio dele acompanhamos as intervenções do professor efetivo nos diferentes grupos¹ durante cinco meses, contabilizando 40 observações.

Dentre uma série de questões que surgiram daquela pesquisa, como a falta de espaço para as práticas corporais, alimentação no horário da aula, intervenção após a hora do sono e o desvio de função do professor com formação em Educação Física para outras atividades que não eram de sua responsabilidade, uma nos chamou a atenção, que foi a presença do grupo Pré II² composto por crianças com seis anos de idade. A pedagoga esclareceu a situação, ao relatar que a presença dessas crianças nos CMEIs de Viana/ES era comum em alguns bairros,³ pois havia instituições de Ensino Fundamental do município que não estavam preparadas para recebê-las.

Nesse caso, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), que deveria receber as crianças com seis anos, não contava com espaço físico adequado, material permanente, corpo docente efetivo ou em regime de designação temporária para atuar na turma de 1º ano (BARCELOS, 2013). Essa situação diferenciada trouxe desafios para os professores do CMEI “Pequenos Brilhantes” que se viram envolvidos pela necessidade de configurar suas práticas de modo a atender as expectativas dos pais com a educação de seus filhos que iriam para o Ensino Fundamental no próximo ano letivo. Com isso, as ações realizadas pelos docentes para produzir ajustes e arranjos em suas rotinas foram as seguintes: formulação de práticas interdisciplinares, reconfiguração das rotinas escolares, reuniões pedagógicas com o objetivo de estabelecer novas ações e foco na alfabetização para a turma de Pré II.

¹ Os grupos eram Berçário, Maternal I, Maternal II, Pré I e Pré II.

² O Pré II era composto por crianças de 6 a 6 anos e 11 meses.

³ Os bairros cujas instituições de Ensino Fundamental não atendiam às crianças com seis anos eram Areinha, Piapitangui e as escolas da região Ribeirinha (BARCELOS, 2013).

O modo como os professores articularam seus saberes com as demandas exigidas pela faixa etária, sem perder o foco da especificidade da Educação Infantil, chamou-nos a atenção, suscitando o desejo de compreendermos, agora no Mestrado, os sentidos atribuídos pelos autores escolares e crianças com seis anos de idade ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, por meio de suas práticas, sobretudo aquelas produzidas na Educação Física.

Nesse sentido, nossa entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação Física, sob a orientação do Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto e coorientação do Prof. Dr. Wagner dos Santos, na Linha de Pesquisa: Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente, possibilitou a inserção no grupo de pesquisa Proteoria (Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física) em sua linha de pesquisa “Formação profissional, currículo e práticas pedagógicas em Educação e em Educação Física” que, nos últimos anos, tem se interessado em investigar a Educação Física na educação da infância, dentro outros temas.⁴

Ao considerarmos a turma do 1º ano do Ensino Fundamental como contexto de pesquisa, inserimo-nos em um conjunto de ações produzidas pelo Proteoria que objetiva compreender a Educação Física na educação da infância. Desse modo, este estudo busca contribuir na ampliação sobre esse entendimento, ao projetarmos nossas ações para o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Neste caso em particular, necessitamos compreender o que é uma *transição*. Podemos considerar que o caminho de uma cidade para outra ou de uma casa para outra pode ser feito de diferentes maneiras, por exemplo: caminhando com amigos, com parentes, de bicicleta, de *skate*, de ônibus, de carro, correndo entre outras formas, mas algumas coisas são comuns àqueles que vivenciam esses processos, como: as descobertas que fazemos durante o caminho, a observação das rotinas das pessoas, as dúvidas em relação à condição do tempo, o medo da violência e o sentimento de estranhamento quando percebemos algo diferente daquilo que nos era familiar. Assumimos essa rede de percepções como *transição*, pois entendemos que a possibilidade de *ir* de um lugar a outro se configura como um caminho formativo que

⁴ O Proteoria desenvolve pesquisa nas seguintes linhas: Comunicação e produção científica em Educação e em Educação Física; Constituição de teorias da Educação e da Educação Física; História da Educação, da Educação Física e do Esporte.

é tensionado pelas maneiras de nos apropriarmos dos lugares, tecendo estratégias de praticá-lo (CERTEAU, 1994) e de compreendê-lo.

Para Certeau (1994, p. 104), as *práticas* são como “uma memória sem linguagem” que, nos cotidianos, destacam diferentes formas de vivenciar os lugares produzindo práticas que se articulam com as intencionalidades e as demandas dos sujeitos. Essas ações não estão escritas, combinadas ou subentendidas por aqueles que compõem os cotidianos. Elas estão em movimento, constituindo repertórios de práticas que são usadas conforme as necessidades surgem.

As práticas cotidianas nos permitem pensar sobre as ações produzidas no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pelos autores escolares e as crianças com seis anos, uma vez que praticar esse contexto significa compreender que essas duas etapas da Educação Básica têm suas formas de ser, existir e de trabalhar os conteúdos de ensino. A Educação Infantil tem, portanto, o desafio de construir práticas com as crianças que não antecipem a etapa subsequente. Dessa forma ela busca produzir ações que visibilizem o *aprender brincando* e *brincar aprendendo* como meio para proporcionar o desenvolvimento integral da criança (DCNEI, 2010), já o Ensino Fundamental tem como objetivo subsidiar as crianças com o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e de aspectos sociais que circunscrevem a vida cotidiana (BRASIL, 2013).

Duas etapas da Educação Básica que contribuem para a escolarização de diferentes modos, espaços marcados por relações que são construídas cotidianamente pelos autores escolares que são responsáveis por pensar os processos de ensino-aprendizagem e as rotinas das instituições educacionais, bem como os modos de resolver/ajustar as tensões⁵ que se apresentam por meio de suas maneiras de fazer, de praticar o cotidiano.

Anteriormente à escrita desta dissertação, realizamos um mapeamento referente à produção científica vinculada pela área da Educação e Educação Física no Portal de Periódicos da Capes, utilizando um descritor que poderia abarcar os estudos publicados nessas duas áreas de conhecimento. Assim, usamos *Ensino Fundamental*

⁵ Consideramos como “tensões” os fatos cotidianos que fogem às intencionalidades dos lugares da escola, aquilo que é produzido pelos praticantes que subverte a organização do trabalho pedagógico daqueles responsáveis por trabalhar a transição.

de nove anos, com o intuito de localizar artigos que focalizassem a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental por meio das práticas construídas nos cotidianos. O corte temporal deu-se de 2006 a 2014, pois consideramos a publicação da Lei nº 11. 274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a LDB/1996, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos como marco legal, e 2014 por ser o ano inicial desta dissertação de Mestrado.

Realizamos a leitura dos resumos para identificar quais trabalhos tratavam da transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Dos 42 artigos mapeados, dois atendiam aos critérios estabelecidos. São eles: Motta (2011) e Nogueira e Catanante (2011). Destacamos que esses artigos foram localizados na Revista *Educação e Pesquisa* que, em 2011 publicou um número dedicado ao processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o que destaca a relevância desse tema para a Educação. Assim, acreditamos ser necessário sinalizar as contribuições de cada artigo para posteriormente destacar em que nosso estudo se difere.

Motta (2011) acompanhou por três anos uma turma em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no município de Três Rios/RJ. Descreveu um processo marcado por descontinuidades em que a disciplina deu o tom do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental, de modo que o projeto de escolarização assumido por aquela instituição não permitiu o diálogo entre as crianças e os autores escolares (professora de classe, coordenador de turno, pedagogo e diretor). Essas primeiras tensões foram sendo ajustadas conforme as culturas da escola eram incorporadas pelas crianças.

Foi nesse movimento de incorporação que Motta (2011) compreendeu que, mesmo mergulhados em um contexto novo, com uma forma de escolarizar diferente da vivenciada na Educação Infantil, as crianças realizavam diferentes meios de transformar seus espaços de ocupação em espaços de socialização. Assim, a autora sinalizou que é necessário superar a dicotomia crianças/alunos e passar a entender os sujeitos inscritos nessa categoria geracional como criança e aluno, que pertencem aos cotidianos escolares e são indissociáveis.

Nogueira e Catanante (2011) dialogaram com professores de quatro escolas do interior de São Paulo com o intuito de analisar o trabalho prescrito e o realizado com as crianças de seis anos de idade. As autoras identificaram que a forma como o

Ensino Fundamental de nove anos foi implementada em suas respectivas redes de ensino produziu uma precarização do trabalho docente, ocasionando tensões entre o prescrito e o realizado.

Assim, o momento de reforma educacional, que significava para as autoras a possibilidade de reformular a profissionalidade docente, não proporcionou naquele contexto uma oportunidade de reavaliar os meios de trabalho coletivo de modo que eles produzissem um processo de enriquecimento das propostas educacionais discutindo uma maneira para atender às peculiaridades das crianças. Isso mostrou-se nos cotidianos como um fato que trouxe descontinuidades à escolarização das crianças com seis anos, pois não havia clareza dos objetivos tampouco dos conteúdos que deveriam ser trabalhados.

Esses estudos trazem contribuições importantes para compreendermos as tensões, arranjos e ajustes realizados nos cotidianos das instituições que vivenciam o período de transição. Como uma possibilidade de produzir uma proposta pedagógica que atenda às necessidades das crianças (NOGUEIRA; CATANANTE, 2011) e o entendimento de que ir para o Ensino Fundamental não significa abandonar a infância tampouco ser somente aluno é, na visão de Motta (2011), entender que temos criança e aluno no mesmo ser, que se apropriam das culturas escolares, mas que também encontram seus lugares de produção de cultura infantil.

Uma questão que surgiu após o mapeamento e as leituras dos artigos supracitados foi a ausência de estudos que trazem a Educação Física como contexto de pesquisa e/ou que estabeleçam diálogos com os autores escolares para compreender esse movimento por meio dos sujeitos que estão mergulhados nos cotidianos da transição.

Nosso estudo se aproximou dos *praticantes* (CERTEAU, 1994), professora regente com formação em Pedagogia, coordenador de turno com formação em Educação Física, professora com formação em Educação Física e as crianças da turma do 1º ano da EMEF “Espírito Santo”, buscando compreender os sentidos produzidos por suas práticas em relação ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Assumiu como contexto os momentos da rotina escolar e das aulas de Educação Física, estabeleceu-se na lacuna evidenciada pelo mapeamento da produção científica em relação aos pesquisadores da Educação Física, ao mesmo

tempo em que permitiu ampliar o entendimento sobre o período de transição por meio das ações produzidas pelos autores escolares nos cotidianos.

Para Certeau (1994) *praticantes* são aqueles que inscrevem suas ações nos cotidianos que estão inseridos em relações de poder que objetivam uma hierarquização dos sujeitos mediante as intencionalidades do lugar. Nesse sentido, esse sujeito não pratica passivamente esse contexto, ele usa de seus repertórios de práticas para (re)criar condições, produzir tensionamentos, ressignificando suas práticas de maneira astuciosa, de forma que suas necessidades sejam atendidas. É uma pessoa que produz ações à sua maneira, ajustando/arranjando as intencionalidades cotidianas, tecendo apropriações e práticas.

O consumo que realizamos dos conceitos de *práticas* e de *praticantes* (CERTEAU, 1994) nos permite ampliar o entendimento sobre o que é realizado nos cotidianos da transição, possibilitando a percepção de uma memória sem registro, que se inscreve nas ações diárias dos praticantes autores escolares e das crianças com seis anos. Analisar os dados por meio dessa teorização é compreender que os cotidianos se apresentam como locais marcados pela complexidade, que possibilitam diferentes leituras a cada dia, que produzem seus sentidos nas tensões, ajustes, arranjos, negociações e atravessamentos presentes no contexto escolar.

Com esse entendimento, vivenciamos os cotidianos da EMEF “Espírito Santo”. Nesse sentido, convidamos o leitor a mergulhar conosco nesse cotidiano escolar, tendo em pensamento que nossos dados não se configuram em uma dita linearidade; eles são frutos do acompanhamento de um ano letivo, de forma que as análises foram tecidas e construídas no dia a dia com os praticantes (CERTEAU, 1994) autores escolares e crianças com seis anos.

ITINENÁRIO DA PESQUISA

Esta dissertação está dividida em três artigos que estão ligados entre si mediante o objeto de análise, a natureza das fontes e o método de pesquisa. Nesse sentido, os três capítulos têm natureza etnográfica (OLIVEIRA, 2013), contudo utilizam instrumentos metodológicos diferentes e dialogam com diferentes sujeitos em espaços específicos da escola, conforme a especificidade do artigo. Para todos eles

adotamos a seguinte formatação: introdução, método, resultados e considerações finais.

O primeiro capítulo, denominado *Concepções de crianças, infância e escolarização na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, discute as concepções de crianças, infância e escolarização por meio das práticas produzidas pelos autores escolares (professora regente com formação em Pedagogia, professor coordenador com formação em Educação Física e professora com formação em Educação Física) em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

No segundo capítulo, intitulado *Das práticas infantis à produção de sentidos sobre escolarização na Educação Física*, discutiremos os sentidos produzidos pelas práticas das crianças em transição sobre sua escolarização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sobretudo nas aulas de Educação Física.

O terceiro capítulo, denominado *Aprender na transição: diálogos com as crianças e a professora de Educação Física*, apresenta os sentidos produzidos pelas crianças e a professora de Educação Física que sinalizam sua avaliação sobre o aprender na transição.

Por fim, apresentaremos as *considerações finais* do trabalho, retomando algumas discussões e análises dos capítulos anteriores, reforçando posicionamentos assumidos ao longo da dissertação.

CAPÍTULO I

1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS, INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1.1 INTRODUÇÃO

O cenário político que proporcionou a incorporação das crianças com seis anos no Ensino Fundamental tem seu marco legal a partir da promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos, estabelecendo 2010 como prazo final para que todos os municípios brasileiros se ajustem à norma.

Chamamos a atenção para um aspecto pouco explorado na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, que são as práticas (CERTEAU, 1994) construídas na complexidade cotidiana entre os autores escolares (professora regente com formação em pedagogia, professora com formação em Educação Física e coordenador de turno com formação em Educação Física) em relação à transição das crianças.

Para Certeau (1994), as *práticas* constituem a mobilidade dos cotidianos. É por meio delas que os sujeitos inscritos nesses lugares dimensionam suas ações para atender às suas necessidades. Trata-se de ações que utilizam as apropriações que realizamos no decorrer da vida que compõem um repertório construído, cotidianamente, na relação com o outro e com as intencionalidades dos *lugares*. O autor destaca que, conforme se praticam os lugares, subvertem-se suas lógicas. Nesse movimento, os lugares são ressignificados em *espaços praticados*, o que implica outras formas de se produzir as intencionalidades, que dialogam com o interesse do sujeito e sua cultura.

Desse modo, o objetivo deste artigo é compreender as concepções de crianças, infância e escolarização por meio das *práticas* produzidas pelos *praticantes* (CERTEAU, 1994), autores escolares no processo de transição, refletindo sobre as negociações, arranjos e ajustem que atravessam os cotidianos daqueles responsáveis por trabalhar a transição.

Para Certeau (1994), *praticantes* são aqueles inscritos na complexidade cotidiana, criando e recriando maneiras de praticar os lugares. Esses autores não vivenciam passivamente os lugares, eles imprimem suas marcas e consomem as intencionalidades, ressignificando-as conforme suas demandas, produzindo outras intencionalidades. Compartilhando desse entendimento, consideramos os praticantes do cotidiano escolar pessoas que constituem a mobilidade das práticas, por meio das ações que são tecidas no cotidiano, produzindo sentidos que destacam o papel social da escola na sociedade.

Dessa forma, compreendemos a escola como dispositivo de escolarizar (VEIGA, 2002), legitimando, pela sua intencionalidade, saberes, condutas que perpassam pela forma como está organizada, assumindo um papel importante na sociedade. Como a escola é constituída por praticantes que têm suas maneiras de operar a cultura do lugar, de produzir intencionalidades, como as práticas cotidianas se inscrevem nesse contexto? Sobretudo se considerarmos as práticas produzidas com as crianças de seis anos de idade.

Desse modo, buscaremos entender as tensões, negociações, arranjos, ajustes, existentes nesse processo, nossa intenção é de contribuir no debate sobre este tema por meio de análises sobre as práticas direcionadas para a transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Assim poderemos entender como a experiência tensiona as ações no momento de transição das crianças com seis anos na cultura escolar do Ensino Fundamental.

1.2 METODOLOGIA

Vivenciamos os cotidianos da EMEF “Espírito Santo”⁶ entendendo que esse contexto possui sentidos que são compartilhados por outros e, assim, ao mergulharmos nessa escola, inserimo-nos em um processo de interpretação e produção dos nossos entendimentos sobre essa “cultura pública” (OLIVEIRA, 2013) que é ressignificada ao longo do tempo e das intencionalidades existentes nos projetos de escolarização. Desse modo, estivemos, de março a dezembro do ano letivo de 2014, na instituição anteriormente citada, contabilizando 33 observações das aulas de Educação Física e

⁶ Para garantir o anonimato dos participantes desta pesquisa, atribuímos nomes fantasia para a instituição escolar e seus praticantes do cotidiano.

do recreio, 35 do Dia do Brinquedo, 10 das aulas da professora regente, juntamente de diversos registros de ações que chamaram a nossa atenção no dia a dia com os autores escolares.

Metodologicamente, nossa primeira ação neste estudo etnográfico foi selecionar uma instituição de Ensino Fundamental que atendesse às crianças com seis anos. Dessa forma, a seleção da EMEF “Espírito Santo” como contexto da pesquisa deu-se a partir de sua aproximação com a produção do conhecimento científico no Estado, como *locus* de trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses e artigos, e da logística, mediante sua proximidade com a Universidade Federal do Espírito Santo e o interesse dos autores escolares em participar do debate em relação ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, dialogamos com os sujeitos envolvidos: a professora regente, Maria, possui formação em Pedagogia desde 1989, pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), é efetiva da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), desde 2005, atuando na EMEF “Espírito Santo” a partir de 2006, sempre nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo na turma do 1º ano; o coordenador de turno, Marcelo, licenciado pleno em Educação Física pela Ufes, em 1989, efetivo da PMV a partir de 1991, atuando na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na coordenação pedagógica, está nessa escola desde 2013, como coordenador de turno do 1º ao 5º ano; por fim, a professora com formação em Educação Física, Joana,⁷ licenciada plena na mesma área pela Ufes, em 2005, efetiva da PMV desde 2012, lecionando para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse foi seu primeiro ano letivo na EMEF “Espírito Santo”. A escolha desses profissionais deu-se pela proximidade com o objeto de estudo, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e o interesse dos docentes em apresentar suas experiências com esse processo.

O segundo passo foi mergulhar nos cotidianos da EMEF “Espírito Santo” e, no tecer das relações cotidianas, começamos a produzir nossos instrumentos metodológicos. Nesse sentido, assumimos como dados as narrativas registradas nos *grupos de conversas*, que se configuravam nos cotidianos como momentos entre uma aula e

⁷ A professora com formação em Educação Física, Joana, embora efetiva da PMV, estava vinculada à EMEF “Espírito Santo” em lotação provisória.

outra, entre o fim da aula de Educação Física e o recreio, quando os autores escolares conversavam sobre questões referentes ao dia a dia da escola. Também utilizamos registros iconográficos (fotografias), referentes ao longo do ano letivo de 2014, como dados e, ao final do ano, utilizamos um questionário semiaberto (APÊNDICE A) para entrevistar os praticantes do cotidiano escolar.

Desse modo, participamos, durante todo o ano letivo de 2014, dos cotidianos da instituição pesquisada, sobretudo do recreio, aula de Educação Física e dia do brinquedo, registrando as narrativas que fossem produzidas sobre o processo de transição.

A diversidade de dados elaborados a partir dos instrumentos metodológicos nos levou a criar três categorias⁸ de análise, no intuito de organizar nossas interpretações sobre as concepções de crianças, infância e escolarização dos praticantes do cotidiano da EMEF “Espírito Santo”. São elas: a) **o cuidar**: disserta sobre os dilemas na escolarização das crianças com seis anos em relação ao cuidar nos cotidianos da escola; b) **a criança na escola**: aborda a concepção de escola dos participantes da pesquisa e como ela tensiona seu fazer diário; c) **a criança ainda não e quase lá**: discute a compreensão dicotômica das crianças do 1º ano que classifica seu desenvolvimento escolar por meio de suas práticas. Ressaltamos que as categorias de análise não representam a total complexidade das relações de poder cotidianas que constituem as compreensões de crianças e infância dos praticantes do cotidiano, mas sim um recorte do vivenciado por nós.

1.2 NOS COTIDIANOS DA TRANSIÇÃO

O cotidiano escolar se constitui como espaço de encontro de diferentes culturas⁹ que atravessam as concepções de criança, infância e escolarização dos praticantes do cotidiano escolar. Nesse sentido, será que esses entendimentos influenciam os cotidianos daqueles responsáveis por trabalhar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

⁸ A definição dos nomes de cada categoria deu-se por meio da participação nos *grupos de conversas*, quando buscamos entender os termos mais destacados ou os que nos chamaram a atenção de alguma forma. Além disso, sua elaboração ocorreu a *posteriori*, com base no conteúdo das fontes.

⁹ Por exemplo: culturas religiosas, infantis, urbanas, escolares, populares e musicais.

Sarmiento (2011) contribui para o entendimento dessa questão ao destacar que um professor com uma concepção de crianças e infância norteadas por um olhar adultocêntrico a vê como ser incapaz de compreender os conteúdos, conceitos e regras presentes na escola. Já o professor que as visualiza como produtoras e consumidoras de culturas, orienta seu fazer pedagógico a partir das demandas infantis e da inventividade das práticas, proporcionando a apropriação dos conteúdos específicos dos componentes curriculares a partir das culturas infantis.

Mas será que essas dimensões se apresentam de forma dicotômica nas práticas cotidianas dos autores escolares? Ou se complementam nos espaços e tempos da escola por meio de suas experiências?

A escola não se define apenas pela transmissão dos saberes; ela é uma combinação de ações e conceitos que têm como intencionalidade proporcionar àqueles inseridos no processo educacional a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Para isso, ela, por meio de sua cultura, produz lugares formativos, constituídos pela disciplina, técnicas e conhecimentos que são base para a sociedade (BARBOSA, 2007)

Desse modo, os dados produzidos com os praticantes, por meio dos instrumentos metodológicos construídos nos cotidianos, evidenciam a diversidade de práticas produzidas no processo de escolarização das crianças com seis anos, que têm seus sentidos nas experiências compartilhadas entre aqueles responsáveis por trabalhar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Assim, as categorias de análise nos permitem entender não só as concepções de escolarização, mas também as de crianças e infância por meio das práticas. Dessa maneira, procuramos compreender as tensões, negociações, arranjos, ajustes e os sentidos atribuídos à inserção da criança com seis anos nos cotidianos da EMEF “Espírito Santo”.

1.3.1 O cuidar

Em nosso mergulho nos cotidianos da instituição pesquisada, percebemos que as filas são assumidas como método para organizar as crianças. Cambi (1999) destaca que

isso é uma prática historicamente produzida pela escolarização da Modernidade. Na EMEF “Espírito Santo”, ela têm diferentes sentidos. É usada para organizar as crianças, para iniciar a abordagem de um conteúdo, para locomoção dentro do espaço escolar, para cantar o Hino Nacional etc. Essas práticas têm um elo em comum, a preocupação em torno do cuidar. Mas quais tensões são produzidas nos cotidianos em relação ao uso das filas? Sobretudo nas aulas de Educação Física? E como elas podem nos ajudar a compreender as concepções de crianças, infância e escolarização daqueles responsáveis por trabalhar a transição? Os registros iconográficos a seguir fornecem pistas sobre essas tensões.

Imagem 1 – Prática na falsa-baiana



Imagem 2 – Fila para entrada na falsa-baiana



Fonte: Os autores

As Imagens 1 e 2 representam um conjunto de aulas da professora Joana que tem formação em Educação Física. Ela trouxe como conteúdo os esportes de natureza. Dessa forma, produziu práticas como a *falsas-baianas*. O trabalho com esse conteúdo de ensino causou nos cotidianos da EMEF “Espírito Santo” um desacordo entre as intencionalidades da praticante Joana e aquilo que o coordenador de turno, Marcelo, considerava como uma prática corporal segura, na medida em que registramos narrativas deles que se referiam aos diferentes lugares da escola que indiciavam seu entendimento, por exemplo: “Com essas crianças [de seis anos de idade] tem que ter muita atenção, porque qualquer descuido pode provocar um acidente, e aí você já sabe como funciona?” e “Tem dias que eu deixo [eles brincar de algo que ele acredita ser perigoso], mas eu fico de olho no que está acontecendo para que eles não se machuquem” (MARCELO).

As práticas (CERTEAU, 1994) produzidas por Joana destacam a maneira como ela efetiva sua prática docente considerando as demandas da escola com o compromisso social que lhe é atribuído cuidar, proteger e ensinar as crianças. Nesse sentido, a maneira como ela trabalha o conteúdo não necessariamente sinaliza sua concepção de crianças como sujeitos que não conseguem compreender a atividade; ela indicia uma concepção de escolarização que entende as intencionalidades do Ensino Fundamental por meio da ordem, da disciplina e do cuidar.

Dessa forma, a reorganização da sua atividade, como na Imagem 1, indica uma preocupação em deixar a criança se apropriar visualmente da atividade para depois produzir sua própria maneira de praticar o conteúdo, tendo na professora a segurança para operar o seu *saber fazer*, como na Imagem 2. Nesse sentido, entendemos que a Educação Física, como componente curricular, tem obrigações comuns ao dispositivo escola (VEIGA, 2002) e, por isso, atua em uma zona em que as tensões entre o cuidar e vivenciar são acentuadas mediante o papel da escola e sua responsabilidade em relação à proteção de seus alunos.

Percebemos, ao longo do ano letivo de 2014, que, conforme as crianças se apropriam das culturas escolares, sobretudo na Educação Física, elas vão assumindo condutas comuns àquilo que Marcelo considera uma prática segura. Cambi (1999) contribui para o entendimento da necessidade de cuidar e educar, ao salientar que a família na modernidade deixou de se preocupar apenas em “por os filhos no mundo” e passou a dedicar-se a cuidar deles e educá-los. Assim, foram atribuídas à escola características de extensão da família, cuidando e provendo a preparação das crianças para a sociedade. Kramer (1983) analisa esse movimento no Brasil pela ótica da Educação Infantil, na qual programas e instituições de cunho assistencialista¹⁰ construíram um modelo de trabalho que pautava suas intervenções no cuidar, higienizar e alimentar, fato que atravessa os cotidianos dessas instituições contemporaneamente.

As diferentes formas escolares praticadas durante dois séculos de escolarização produziram instrumentos para mediar e evitar conflitos entre as crianças – indo de castigos físicos até punições pedagógicas. Na contemporaneidade, esse desafio

¹⁰ Referimo-nos ao Projeto Casulo, às primeiras creches e ao Instituto de Proteção e Assistência à Infância idealizado por Moncorvo Filho (KRAMER, 1983).

permanece, mas ganha outros contornos a partir de documentos¹¹ nacionais e internacionais que visam à proteção das crianças e adolescentes. Deslocando a preocupação da escola para outros lugares, colocando as práticas em constante tensão com o cuidar, pois a preocupação em proteger e evitar que as crianças se machuquem está presente a todo o momento no fazer pedagógico de Joana e ganha centralidade em suas ações pedagógicas, tendo em vista as consequências que um machucado pode ter nos cotidianos.

A partir daí, começamos a entender como o cuidar se apresenta na EMEF “Espírito Santo”, assumido como atitude capaz de incorporar novos comportamentos, mas que não se desarticula com o papel social da escola em subsidiar as crianças com conhecimento. As práticas (CERTEAU, 1994) produzidas por Joana trouxeram um conteúdo que oportunizou às crianças se apropriarem de um saber que amplia seu entendimento sobre a natureza e os esportes de aventura, evidenciando um momento em que é permitido construir uma compreensão sobre questões maiores, como a ecologia, por meio das práticas infantis.

Em relação ao recreio, quais sentidos têm sido produzidos pelas práticas inscritas nesses cotidianos? Entendemos esse “lugar” como espaço marcado pela brincadeira, diversão, inventividade, merenda, conflitos e desafios que o transformam em espaço praticado (CERTEAU, 1994) pelas crianças de diferentes idades, mas ele não é praticado só pelas crianças; também é usado pelos autores escolares.

Para entendermos as sutilezas do recreio e como ele é usado (CERTEAU, 1994) pelos praticantes do cotidiano escolar, para trabalhar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, debruçamo-nos sobre as seguintes narrativas,

A aula de Educação Física, assim como as outras aulas, na quarta-feira, termina 20 minutos mais cedo antes do recreio, para dar tempo das crianças irem para o refeitório, comer e depois ir para o parquinho ocupar os brinquedos antes dos maiores (JOANA).

Sempre fazemos isso para evitar que os maiores tomem conta dos brinquedos e acabem machucando os menores, e também porque eles estão mais acostumados a ocupar esses brinquedos desde a Educação Infantil (MARCELO).

¹¹ Destacamos os documentos específicos Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Interessante como as experiências cotidianas adquirem contornos *estratégicos* (CERTEAU, 1994) no intuito de produzir práticas voltadas para a inserção das crianças com seis anos na lógica de escolarização do Ensino Fundamental. Isso nos permite compreender que as concepções de escolarização dos praticantes do cotidiano não consideram as rotinas do Ensino Fundamental como lugar imutável, eles a ressignificam para produzir arranjos que possibilitem às crianças com seis anos criar um sentimento de pertença a essa etapa da Educação Básica.

Sarmiento e Gouveia (2008) chamam a atenção para a necessidade de se fomentar uma escola que dialogue com as necessidades das crianças, que abra espaço para que elas indiquem suas necessidades e desejos. Em nosso entendimento, o acordo tácito entre os *praticantes* do cotidiano escolar, evidenciado pela hora do recreio, reforça o compromisso da escola em proporcionar o diálogo sugerido pelos autores, criando momentos que possibilitem as crianças de seis anos interagir entre pares por meio da produção criativa de práticas que identifiquem sua especificidade nesse contexto.

As práticas (CERTEAU, 1994) produzidas pelos autores escolares tensionam a configuração do recreio a partir do seu entendimento da fragilidade das crianças com seis anos. Dessa forma, as ações produzidas têm por intuito criar hábitos e incorporar condutas de utilização que condizem com o esperado do dispositivo escola (VEIGA, 2002), mas que, sobretudo, garantam a integridade física das crianças num movimento de tessitura entre as intencionalidades da escolarização e as demandas infantis. Isso nos permite compreender que a preocupação com o processo de transição atravessa os cotidianos dos demais alunos da escola, que são chamados a participar do momento de integração das crianças com seis anos aos cotidianos do Ensino Fundamental.

Neuenfeld (2003) destaca que as crianças pequenas, durante o recreio, se sentem desprotegidas e por isso não interagem nos espaços e tempos da escola, entretanto ao longo do ano letivo de 2014, observamos que a apropriação do recreio pelas crianças de seis anos da EMEF “Espírito Santo” ocorreu paulatinamente. A sensação de estranheza perdeu força no momento em que elas o transformam em espaço praticado (CERTEAU, 1994). Isso nos permitiu perceber uma estratégia astuciosamente montada para promover a transição das crianças com seis anos,

passando por um momento em que somente elas praticavam o recreio para um segundo momento quando passaram a interagir com seus pares.

Cabe aqui um questionamento. Corsaro (2011) sinaliza que a criança aprende por meio dos processos coletivos, que as trocas de experiências são fundamentais para a incorporação de novos saberes, assim, será que a extensão dessa prática por todo o ano letivo, como observamos nos cotidianos da EMEF “Espírito Santo”, não estariam despotencializando as experiências socializadoras das crianças com seis anos?

E a construção do seu repertório de práticas não fica condicionada apenas às interações entre as crianças da mesma turma, já que é necessário esperar até o 2º ano no Ensino Fundamental para iniciar uma aproximação maior com os outros alunos da instituição? Essa questão precisa ser discutida de modo que possamos pensar em possibilidades de intervenção ou práticas nos cotidianos dos recreios que promovam a interação entre as crianças de diferentes turmas com as crianças vindas da Educação Infantil.

Retomando os ajustes e adequações cotidianos, ressaltamos a presença de Marcelo, responsável por mediar os conflitos e as práticas produzidos no recreio. O registro de campo a seguir nos apresenta pistas do que encontramos na complexidade das relações de poder presentes naquele contexto:

William está no balanço, e está utilizando-o de modo incomum, praticamente deitado, gritando que estava surfando. Kaique, Ricardo e Renato estão à sua volta incentivando sua prática, como se estivessem esperando para fazer da mesma forma. Contudo, Marcelo (coordenador de turno) percebeu a brincadeira e achou perigosa. Ele se dirigiu até as crianças e pediu que parassem, pois poderiam se machucar (DIÁRIO DE CAMPO, 2 de agosto de 2014).

Por vezes, nos cotidianos da EMEF “Espírito Santo”, observamos momentos como esses, em que um dos autores escolares avalia as práticas das crianças com seis anos para decidir se elas são ou não perigosas. Isso atravessa não só o fazer diário dos praticantes, mas também a inventividade das práticas das crianças.

Para Corsaro (2002), as crianças participam de diversos processos de internalização cultural, fruto dos espaços sociais em que ela transita durante sua infância.¹² Nesse

¹² Corsaro (2002) refere-se às horas que as crianças passam assistindo à televisão, interagindo com aparelhos eletrônicos com acesso à internet, participando de festas de adultos, reuniões familiares, observando práticas esportivas e trocando experiências entre os pares.

processo, elas se apropriam das características dessas vivências culturais, reproduzindo-as a seu modo. O autor conceitua essa ação como *reprodução interpretativa*. Nesse sentido, não se trata de reproduzir a atividade como é observada, mas produzir uma nova forma de fazer, de modo que areia se torna farinha nas mãos do aluno que brincam de cozinha, ou um galho se torna uma espada.

Naquele caso, a *reprodução interpretativa* do *surf* por parte de William evidenciou um dilema enfrentado pela escola como dispositivo de escolarizar (VEIGA, 2002). Esse entendimento permeia a concepção de escolarização de Marcelo, na medida em que sua função na escola tem, naquele contexto, os sentidos ligados à supervisão dos alunos fazendo com que suas ações, como coordenador, sejam orientadas por uma concepção de escolarização como espaço de segurança, contudo sua formação em Educação Física tensiona a compreensão de sua função na escola sinalizada em sua narrativa,

A função de coordenação é muito dura. Ela tira toda a parte boa da docência. Sempre que elas vêm a mim, é para resolver um problema, sabe? Isso é chato, porque o bom da nossa profissão é ver elas avançarem, aprenderem e isso só no trabalho de sala de aula, mas eu tento fazer o meu aqui da melhor forma (MARCELO).

Nesse ponto, reside um dilema: como permitir a experimentação de uma vivência se ela pode pôr as crianças em risco de se machucarem? É preciso fazer para conhecer, para dominar corporalmente uma atividade, para conhecer seus limites e suas potencialidades. Assim, a questão é maior que o “não pode fazer”, é olhar para as práticas infantis e refletir sobre as suas formas de inserção nos espaços da escola e, desse modo, produzir práticas que atendam às necessidades das crianças e às intencionalidades da escola.

Não queremos dizer que o recreio não deve ter orientação externa do coordenador de turno, mas sim ressaltar os dilemas e conflitos existentes na escola que desafiam os autores escolares, cotidianamente, a produzir negociações e arranjos nas práticas que visam à construção de lugares, momentos e instantes destinados à apropriação das culturas escolares. Esse movimento é possível a partir do momento em que eles recordam suas experiências e as usam para produzir práticas voltadas para a incorporação das culturas escolares.

Nessa mesma perspectiva, observamos, na primeira semana de aula, acordos, negociações, arranjos e tensões entre os praticantes (professores) na busca de promover a transição dessas crianças para o Ensino Fundamental, por meio de sua cultura própria. A narrativa a seguir auxilia nossa compreensão,

A gente faz um planejamento compartilhado com os demais professores do ciclo (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental), com o objetivo de recepcionar/receber esses alunos, então fazemos muitas atividades na área verde que possa envolver todos os alunos. Fazemos bingo, piqueniques e etc. Nessa semana, cada dia após o recreio, nós fazemos atividades diferentes, com o objetivo das crianças se sentirem acolhidas e terem maior facilidade de se integrar. Essa atividade não vem de fora, ela parte daqui, desta escola (MARIA).

Abrahão (2003) destaca que, ao narrar, rememoramos experiências, deixando transparecer na fala os fatos que marcam o momento vivido, trazendo à tona instantes seletivos da memória. Desse modo, a professora regente demarca o esforço conjunto dos professores do primeiro ciclo para receber as crianças com seis anos de idade na EMEF “Espírito Santo”, por meio de sua narrativa no presente-passado (RICOEUR, 1994), evidenciando o uso das brincadeiras como meio de produzir um movimento de tessitura entre as culturas escolares e infantis. Isso nos permite compreender que o movimento produzido pelos praticantes do cotidiano escolar não promoveu a transição de modo mecânico; a ação foi de ressignificar as intencionalidades e rotinas da instituição para criar uma prática que pudesse promover um primeiro contato das crianças com os espaços da instituição e com os outros alunos.

As experiências da praticante professora com formação em Pedagogia lhe permitiram articular as necessidades das crianças em transição para o Ensino Fundamental com as culturas escolares. Deste modo, as brincadeiras produzidas dialogam entre si por meio do lazer e do cuidar, e as práticas são ressignificadas mediante as objetividades do dispositivo escolar. A concepção de escola como local móvel, que tem seu papel social, mas que promove arranjos e ajustes para atender às demandas do cotidiano pode ser percebida na narrativa da praticante Maria, ao destacar o trabalho produzido na primeira semana de aula.

Em sua inventividade diária, os professores se apropriam dos instrumentos, espaços e tempos da escola para produzir ações, a partir de sua experiência, que potencializem as ferramentas e metodologias de ensino, dando sentido às suas práticas que medeiam as intencionalidades do processo de escolarização com a

singularidade das crianças (BENJAMIN, 2002). Essa reflexão nos toca no momento em que resgatamos momentos vivenciados nos cotidianos da EMEF “Espírito Santo”, onde percebemos que as tensões postas em torno do cuidar atravessam as concepções de escolarização dos praticantes, que, em um movimento de tessitura, produzem arranjos na rotina escolar e em suas práticas, usando suas experiências como meio para trabalhar os conteúdos e promover a transição das crianças com seis anos para o Ensino Fundamental.

Assim, as práticas compartilhadas entre os praticantes do cotidiano, no momento em que elas tensionam a forma escolar, produzem espaços de socialização coletivos entre crianças e professores nos diferentes momentos da rotina escolarizada. Isso é embasado por um entendimento tácito que somente o processo formal de escolarização não abarca a complexidade cotidiana do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

1.3.2 A criança na escola

Conforme nos envolvemos com os autores escolares, apropriando-nos dos lugares da escola, e passamos a ouvir a expressão “aqui é escola”, ela nos chamou a atenção por demarcar um sentido próprio aos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma identidade representada pela intencionalidade do trabalho pedagógico que busca diferenciar suas práticas das produzidas na Educação Infantil. Mas, como isso se apresenta cotidianamente na EMEF “Espírito Santo”? Como essa questão pode ajudar na busca pela compreensão das concepções de crianças, infância e escolarização. As narrativas a seguir nos fornecem pistas sobre o que queremos compreender:

Aqui não tem mais aquilo do brincar. Isso vai se perdendo, porque aqui é escola, tem o processo de alfabetização. Lá, na Educação Infantil, elas não têm essa obrigação de aprender; aqui eles têm (JOANA).

Aqui, ela [a criança] sai para Educação Física, para Informática e para a biblioteca, mas sair para brincar só quando tem a brinquedoteca ou nos momentos proporcionados pela Educação Física. Aquilo do brincar espontaneamente ela começa a perder. Isso passa a ser papel da família, proporcionar o lazer e a brincadeira. A escola (Ensino Fundamental) proporciona sim (o brincar), mas nos momentos destinados a isso. Aquele brincar como eixo central não tem. O eixo central agora é a alfabetização, que a criança alcance o saber da escrita no tempo certo (MARCELO).

A Educação Infantil é muito diferente, as rotinas em si não permitem esse processo sistematizado de alfabetização, é muita brincadeira. Conversando com a pedagoga de lá [CMEI], ela me disse que se, somados o tempo de aula

na Educação Infantil, não chega a duas horas semanais, e aqui eles têm em uma rotina de quatro horas de aula (MARIA).

As narrativas demarcam o lugar ocupado pelo Ensino Fundamental na concepção de escolarização dos praticantes, evidenciando que a centralidade do trabalho pedagógico é a apropriação cognitiva dos conteúdos. Nesse entendimento, os autores escolares destacam o trabalho produzido nas instituições de Educação Infantil, indicando-o como lugar marcado pelas brincadeiras e rotinas rápidas, sinalizando que as brincadeiras são desprovidas de intencionalidades pedagógicas, o que é reforçado pela narrativa da professora regente Maria: *“O CMEI tem uma rotina completamente diferente da EMEF. É uma estrutura que é voltada para o lúdico, tudo muito decorado, muito brinquedo e etc.”*.

Esse entendimento se distancia dos encaminhamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) que indica, para essa etapa da Educação Básica, o desenvolvimento integral das crianças, por meio do desenvolvimento das diferentes linguagens, assumindo a ludicidade como eixo central do trabalho docente.

O deslocamento proporcionado pelas narrativas destaca as brincadeiras como a principal prática de ensino na Educação Infantil, conforme reforça Joana: *“Lá [Educação Infantil] é tudo brincadeira, as rotinas são curtas, eles dormem e brincam, o processo de ensino-aprendizagem é reduzido”*. Esse entendimento tensiona as ações, a partir do momento em que não se reconhece a brincadeira como patrimônio cultural imaterial das crianças, que assume, na Educação Infantil, papel de protagonista nos processos de ensino-aprendizagem e, na turma de 1º ano do Ensino Fundamental, ele apresenta-se como conteúdo da Educação Física e ferramenta pedagógica para o *ensino de um saber*.

Mediante essa percepção, Joana atribui sentido às práticas da Educação Física no Ensino Fundamental, tomando como referência o lugar de onde fala, considerando que *“Aqui é escola, eles têm regras, normas a seguir, têm que estudar”*. Narrativas como essa foram registradas ao longo do ano letivo e evidenciam uma concepção de escolarização que reforça o entendimento de que a escola é o lugar da palavra.

Santos e Frossard (2013) sinalizam que a escola se apresenta como lugar da palavra, do saber estruturado em torno das formas e signos de representação do mundo,

valorizando a *fala* e a *escrita* em maior proporção que o *fazer com*. Nesse sentido, a Educação Física se insere nesse contexto pela diferença em relação aos seus conteúdos de ensino e pela igualdade quanto às suas atribuições com a forma escolar, na medida em que ela tem obrigações comuns a todas as disciplinas, mas traz na especificidade de suas práticas a diferenciação do fazer pedagógico das outras disciplinas curriculares.

Assim, sinalizamos que aprender a ler, escrever e contar é importante para a formação das crianças, mas, se apropriar das práticas corporais, elas também ganham relevância no processo educativo, tendo em vista que a apropriação dos saberes para as crianças ocorre corporalmente. Dessa forma, o *fazer com* contribui para o desenvolvimento do *falar sobre*, proporcionando aos alunos não só o conhecimento da prática corporal, mas também sua apropriação cognitiva.

As tensões evidenciadas nas narrativas em torno das objetividades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental apresentam-se novamente na fala da praticante professora regente com formação em Pedagogia:

É complicado aqui, na escola, porque aqui não tem mais isso de brincar dessas rotinas rápidas. Quando eles chegam aqui, eles precisam adaptar-se às normas e regras da escola que são diferentes da Educação Infantil que tem o brinquedo a toda hora. Aqui é só às vezes, ou do jeito que eu faço, usando para ensinar um conteúdo (MARIA).

A dicotomia entre brincar e aprender se constitui como um problema, na medida em que a professora não a reconhece como prática cultural das crianças, que confere identidade a elas, mas sim como instrumento pedagógico que possui intencionalidades específicas para a aquisição de conhecimentos que possibilitaram às crianças se apropriarem dos conteúdos cognitivamente. Esse entendimento coloca em lados opostos práticas que nos cotidianos são construídas coletivamente.

Borba (2007) ressalta a potencialidade da brincadeira no processo de ensino-aprendizagem das crianças em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, destacando como as brincadeiras enriquecem o trabalho com os diferentes saberes que compõem os cotidianos escolares.

Lançamos uma questão em relação à dicotomia entre brincar e aprender: será que a utilização de brincadeiras como meio para o ensino da escrita, da leitura e da Matemática, também se configura como aprendizado de uma “brincadeira”? Usá-las

para o ensino desses conteúdos se constitui como uma forma que busca atender às necessidades das crianças ao mesmo tempo em que contribui para sua formação, mas isso é suficiente para se pensar um processo de transição que seja pautado nas demandas infantis e escolares?

Sinalizamos que as brincadeiras como conteúdo de ensino se constituem como um patrimônio cultural imaterial importante para as crianças, que tem função social, que estreitam relações cotidianas, conferem identidade e transforma experiência em aprendizado (CORSARO, 2011). Assim, no momento em que brinco, constituo-me como sujeito, relaciono-me com o outro e conheço o mundo por meio de atividades que caracterizam a geração a qual pertenço. Nesse sentido, eles proporcionam a apropriação das regras e dos modos de praticar os espaços da escola.

Ao longo do ano letivo, registramos as intervenções da professora com formação em Pedagogia. Nesse sentido, pudemos perceber que sua concepção de criança produz práticas de ensino nos cotidianos que articulam conteúdos e brincadeiras. Esse movimento parte de uma observação sensível da autora escolar, que reconhece o momento de transição em que as crianças estão inseridas compreendendo as expectativas em relação a esse período. Tomamos como exemplo o registro de campo a seguir:

A professora regente ao perceber a dificuldade das crianças em aprender o conteúdo – unidade, dezena e centena –, criou uma brincadeira usando canudos, onde cada aluno, ao falar um número com um colega, retira a mesma quantidade em canudos, posteriormente escreve no papel e tenta identificar se é unidade, dezena ou centena, quem acertar o maior número de descrições vence a disputa para a sua equipe (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de junho de 2014).

A produção de práticas (CERTEAU, 1994) que promovam a transição apresenta-se nos cotidianos de modo sofisticado. Observar as necessidades das crianças e refletir sobre a prática foi uma das formas que Maria encontrou para trabalhar os conteúdos de ensino. Sua concepção de infância, como período marcado pela brincadeira, atravessa suas práticas produzindo ações inscritas nas culturas infantis que potencializam o fazer pedagógico ao mesmo tempo em que indicia uma concepção de escolarização que considera os sujeitos inseridos nelas, observando suas necessidades e demandas bem como suas maneiras de se apropriar dos conteúdos de ensino.

No diálogo com Certeau (1994), entendemos que as práticas se configuram na inventividade, a partir das apropriações das experiências vivenciadas nos cotidianos das relações de poder que atravessam nossa vida, sobretudo na escola. Os professores se apropriam da brincadeira para usá-la como prática de ensino que dialoga com a necessidade das crianças no entendimento de que a aquisição dos saberes que, por vezes, ocorre coletivamente, e nesse sentido, significa articular a prática pedagógica com aquilo que atribui identidade às crianças.

Interessante observar como o processo de introdução dos jogos, brinquedos e brincadeiras foi adquirindo mobilidade no fazer cotidiano dos professores, assumido como instrumento pedagógico a partir das experiências vividas nos cotidianos da EMEF “Espírito Santo”. Benjamin (2002) destaca o surgimento das primeiras cartilhas que conferiram ludicidade à centralidade das ações didáticas, o que exigiu cada vez mais dos professores a apropriação de brincadeiras que possam potencializar a utilização de instrumentos pedagógicos no ensino dos conteúdos, produzindo práticas que exigiram dos professores inventividade para “pedagogizar” os conteúdos escolares.

Kramer, Nunes e Corsino (2011) destacam que esse é um desafio encontrado por professores na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, haja vista que criar elos entre os conhecimentos demandados pelas etapas da Educação Básica reflete a necessidade de produzir ações coletivas com as crianças de seis anos, que promovam essa articulação e potencializem a apropriação dos conhecimentos.

Marcelo evidencia, em sua narrativa, que esse movimento só é possível nas rotinas de sala de aula, pois ele considera que, na Educação Infantil, *“Tem uma situação de rotina diferenciada, o CMEI tem uma rotina assim: café da manhã, brincadeira no pátio, momento em sala, brinquedoteca, Educação Física e Artes. Então, quase não tem rotina de sala de aula”*, evidenciando as tensões existentes na intencionalidade do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental: *“Aqui, querem sim, querendo não, tem uma rotina de sala de aula de um a cinco e meia”*.

O coordenador de turno atribui sentido à escola (Ensino Fundamental) na oposição com o outro (Educação Infantil), justificando que o lugar da aquisição dos saberes privilegiados pela sociedade é nas instituições de Ensino Fundamental. Isso evidencia uma concepção de escolarização que busca atribuir protagonismo ao Ensino

Fundamental por meio de sua rotina e da especificidade daquilo que se ensina em seus cotidianos, diferenciando-se da etapa anterior da Educação Básica.

Entretanto, ao nos debruçarmos sobre as práticas cotidianas de Marcelo, observamos como sua experiência e concepção de crianças são usadas a partir da mediação com a ludicidade para produzir práticas que objetivam incorporar as culturas escolares nas crianças com seis anos, por meio de ações que dialoguem com as práticas infantis produzidas nos cotidianos da EMEF “Espírito Santo”. O registro a seguir evidencia essa situação,

Enquanto conversávamos com Marcelo, Kaique veio até ele, queixando-se que Miguel deu um tapa em sua cabeça. O diálogo formou-se da seguinte forma:

Kaique: Tio, o Miguel me bateu na cabeça;

Marcelo: Miguel, porque você fez isso? Você ia gostar se alguém batesse em você? Não, né! Imagina se o homem-aranha sai batendo na cabeça dos coleguinhas.

Miguel estava trajando uma fantasia do homem-aranha, pois era dia do brinquedo (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de outubro de 2014).

Astuciosamente, o coordenador de turno se apropria das culturas infantis ressignificando sua fala na tessitura com a proposta de escolarização do Ensino Fundamental, produzindo práticas (CERTEAU, 1994) que potencializam o processo de incorporação das crianças sobre as intencionalidades do Ensino Fundamental, de sua cultura e na forma de vivenciar os lugares da instituição. Isso nos permite compreender que a resolução dos problemas cotidianos faz usos e apropriações das culturas infantis para produzir práticas que articulam as preferências das crianças com os objetivos dessa etapa da Educação Básica. Dessa forma, a concepção de infância, como momento marcado pela ludicidade, pelo mundo de faz de contas, pela admiração aos super-heróis, constituiu-se como elemento apropriado e usado por Marcelo para ressignificar sua prática.

Esse movimento também é percebido, mesmo que sutilmente, na organização das rotinas e horários da turma do 1º ano do Ensino Fundamental, uma vez que, durante a semana, as crianças têm aulas que são desenvolvidas em outros espaços, como a

aula de Informática, Ciências,¹³ Educação Física e Artes, além do Dia do Brinquedo, que é responsabilidade da professora com formação em Educação Física.

Essas disciplinas dividem espaço¹⁴ com o trabalho desenvolvido em sala pela praticante Maria, sinalizando um movimento dos autores escolares que compreendem as tensões existentes no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que tem como intencionalidade promover a ocupação das crianças nesses espaços da escola, os diferentes tipos de linguagens e a incorporação de uma rotina que destaque a forma escolar da instituição pesquisada.

Cambi (1999) sinaliza como a forma, arquitetura, conhecimentos, ensinamentos, conteúdos e currículos presentes na escola se ajustam conforme o passar dos anos. Nesse sentido, percebemos que a concepção de infância dos autores do cotidiano escolar traz implicações para a construção dos horários, procurando não produzir uma rotina escolar que deixe as crianças integralmente no espaço físico da sala, promovendo uma transição que não se restrinja a uma rotina rígida, que desconsidere as necessidades das crianças e os diferentes modos de se apropriar dos conhecimentos.

Dessa forma, a organização do tempo evidencia uma preocupação em torno das demandas das crianças, que reconhecem suas necessidades ao produzir uma rotina marcada pela diversidade de lugares. A oficialização do “dia do brinquedo” como parte das aulas de Educação Física na grade de horário evidencia essa preocupação, ao mesmo tempo em que atribui a esse componente curricular um espaço privilegiado no processo de transição. Essa lógica se apresenta nas práticas inscritas nos cotidianos da EMEF “Espírito Santo”, como revela Marcelo em sua narrativa:

Elas ainda têm aquela coisa do brincar. Aí é assim, elas saem da sala para beber água, vão ao balanço, brincam um pouquinho e voltam para sala, ou ficam um tempo maior no pátio. Então, a gente tem toda uma situação (no Ensino Fundamental) de ficar empurrando a criança para a sala, é o tempo dela! Porque ficar ali, esse tempo todo sentado, deve ser um problema muito grande para elas (MARCELO).

¹³ Embora o ensino da ciência fosse ministrada pela professora regente com formação em Pedagogia, a aula acontecia em uma sala adequada para o desenvolvimento desse componente curricular.

¹⁴ É destinado ao trabalho pedagógico com a professora regente 11:30h que é distribuído entre o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, de acordo com a preferência da professora e para as disciplinas de Artes, Educação Física, Ciência e os momentos da sala de informática e biblioteca 9:20h por semana.

Observa-se uma preocupação do praticante em relação às práticas das crianças com seis anos, de modo que ele busca compreender as angústias, expectativas, tensões e dilemas enfrentados por elas nesse contexto. Assim, a produção de uma rotina que não rompa com a produzida na Educação Infantil, mas que evidencie a especificidade do trabalho pedagógico do Ensino Fundamental constitui-se como uma ação tensionada pela experiência dos autores escolares, que buscam promover a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, de maneira paulatina por meio das práticas (CERTEAU, 1994) vivenciadas nos cotidianos da instituição pesquisada.

Corsaro (2002, 2005, 2011) reafirma a importância da brincadeira ao sinalizar que, na interação, as crianças transformam experiências em aprendizado, em uma ação de desenvolvimento coletivo. Isso nos permite compreender que os espaços de socialização coletiva, como o dia do brinquedo, não se constituem apenas como uma atividade dos autores escolares na rotina das crianças que têm como intencionalidade promover a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Esses espaços se apresentam como local de ressignificação dos aprendizados, de socialização das apropriações das culturas escolares. Nesse caminho, seus repertórios de práticas (CERTEAU, 1994) vão se configurando e ajustando as intencionalidades dessa etapa da escolarização a partir dos arranjos cotidianos produzidos pelos autores escolares.

Esses ajustes têm como intuito promover a transição por meio de práticas que atendam às necessidades das crianças sem se perder do papel social da escola. Assim, a escola, como dispositivo de escolarizar (VEIGA, 2002), não produz apenas práticas que objetivam incorporar nas crianças uma cultura específica, mas ela também se organiza a partir das experiências dos autores escolares, produzindo práticas que ajustam os cotidianos para receber as crianças na escola, evidenciando uma concepção de criança como ser que necessita do outro para praticar os lugares. Isso nos permite entender que esse dispositivo está atento às ações produzidas em relação ao apropriar-se das intencionalidades do Ensino Fundamental e que, nesse caminho, cria espaços onde as crianças têm suas necessidades atendidas, evidenciando como as concepções de crianças, infância e escolarização constituem o repertório de práticas daqueles responsáveis por trabalhar a transição.

Isso se revela em diversas ações cotidianas que observamos ao longo do ano letivo de 2014. Nesse sentido, destacamos a narrativa da praticante Maria, que destaca: *“Tem que fazer um planejamento muito diversificado, com atividades interessantes, você tem que intercalar brincadeiras com atividades de escrita”*. O fazer da praticante do cotidiano escolar revela seu entendimento da especificidade das crianças com seis anos. Dessa maneira, os arranjos que ela produz buscam contemplar as demandas infantis na articulação com os conteúdos de ensino, destacando que esse é um caminho que contribui para a transição entre as etapas da Educação Básica.

Entretanto, ao analisarmos como as brincadeiras são reconhecidas pela praticante Maria, identificamos o seu uso como instrumento pedagógico ao assumir que *“[...] a gente trabalha com jogos e brincadeiras que estejam voltados para a alfabetização”*. Benjamin (2002) já anunciava a potencialidade do trabalho pedagógico articulado a infantis. A preocupação em demarcar o Ensino Fundamental como lugar da palavra, do saber sistematizado, atravessa a produção das brincadeiras pedagógicas, de modo que só se percebe, ou considere, sua dimensão didática, secundarizando sua dimensão cultural e corporal.

Os dados indiciam a estratégia montada para incorporar as crianças com seis anos nos lugares do Ensino Fundamental. Ela é desenhada a partir das práticas produzidas em relação à forma escolar da Educação Infantil, criando um antagonismo entre o brincar (como atividade culturalmente produzida pelas crianças) e o aprender (entendido como apropriação do letramento), como se ambos não fossem integrantes da brincadeira, que é compreendida por nós como fonte de conhecimento, que possibilita às crianças se apropriarem dos saberes da escola por meio de sua cultura.

Entretanto, percebemos nos cotidianos que a ludicidade está presente no fazer diário dos autores escolares e é utilizada como meio para promover a incorporação das culturas escolares, evidenciando a preocupação e reconhecimentos dos praticantes quanto às necessidades e especificidades das crianças com seis anos.

Os praticantes do cotidiano consomem produtivamente as práticas infantis (re)criando os lugares e transformando-os em espaços praticados (CERTEAU, 1994), ressignificando seu fazer pedagógico, reconhecendo a subjetividade infantil e as demandas das crianças que chegam ao Ensino Fundamental, para assim, produzir

maneiras e artes de fazer rotinas no Ensino Fundamental que incluam as crianças com seis anos.

1.3.3 A criança *ainda não e quase lá*¹⁵

Ao estabelecermos relações cotidianas com os praticantes (professora regente, professora com formação em Educação Física e coordenador de turno), no intuito de entender suas concepções de crianças, interpretamos os dados a partir das contribuições de Ricoeur (1994) sobre a temporalidade das narrativas. Assim, identificamos entendimentos que dicotomizavam a presença das crianças com seis anos no Ensino Fundamental e que as colocavam como praticantes que *ainda não* se encontram adaptados às culturas escolares, mas estão *quase lá*. Nesse sentido, resgatamos as falas dos autores escolares captadas nos *grupos de conversa* sobre as primeiras semanas de aula das crianças com seis anos na EMEF “Espírito Santo”:

Agora na coordenação eu vejo diferença (da criança no CMEI e na EMEF). Eles são mais inseguros, necessitam mais de afeto, eles querem mais colo, eles ainda não têm essa visão de escola (como local do saber sistematizado), por isso ficam mais choronas nos primeiros meses (MARCELO).

Aqui eles chegam muito chorosos, estranham a escola, dizem que na outra escola era melhor, que lá eles brincavam mais [...] e você tem que lidar com isso, mas é normal. Conforme eles amadurecem, isso muda (MARIA).

As narrativas destacam momentos que marcaram os praticantes do cotidiano escolar na primeira semana de aula, quando o choro ganhou protagonismo nas falas, definindo-o como característica marcante das crianças com seis anos no início das aulas. Mas a normalidade dessa ação é exclusiva das crianças com seis anos ou ela está associada ao período de transição? A entrada em um novo ambiente/contexto/instituição gera insegurança, incertezas, tensões e preocupações que se mesclam com as expectativas, ansiedade e curiosidade que são amenizadas conforme nos apropriamos do lugar.

Destacamos que esses sentimentos que surgem com a entrada das crianças em um ambiente novo também têm sua importância na transição, na medida em que as práticas específicas do Ensino Fundamental contribuem para a formação,

¹⁵ A inspiração para a criar esse subtítulo se deu por meio das conversas no cotidiano escolar, onde era comum escutarmos nas narrativas essa expressão, ao conversarmos sobre o processo de adaptação das crianças com seis anos no Ensino Fundamental.

ressignificação de práticas anteriormente incorporadas, apropriação de novos conhecimentos e desenvolvimento social.

Essas ações forneceram indícios para entendermos como os autores escolares compreendem as crianças. Seus entendimentos sobre as concepções de crianças e infância são (re)construídos cotidianamente. Nesse sentido, como as produções dos alunos do 1º ano da EMEF “Espírito Santo” vão alterando as narrativas em relação a suas apropriações do papel social da escola pelas crianças? O registro a seguir indicia como os autores escolares compreendem as práticas infantis inscritas nos cotidianos da instituição pesquisada, sobretudo na Educação Física, o que nos leva a entender um pouco das intencionalidades e concepções por trás dos acontecimentos.

Imagem 3 – Aula na sala de ginástica



A narrativa imagética evidencia um momento durante a aula de Educação Física em que os bolsistas do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Sobprojeto Educação Física (Pibid/EF), explicavam como seria a atividade e seus objetivos, quando quatro das dezesseis crianças se juntaram e começaram a usar as maçãs¹⁶ como espadas e trompetes, produzindo uma brincadeira paralela ao que estava sendo ministrado. Em nossa concepção, esse foi um momento de fuga, de inventividade de apropriação e ressignificação de uma atividade transformada em brincadeira (CORSARO, 2002, 2011) para os bolsistas e a professora com formação em Educação Física. Um instante que marca o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos e, sobretudo, seu período de infância.

Joana destaca essa prática (CERTEAU, 1994) como algo que suscita atenção que evidencia a necessidade de produzir arranjos no seu trabalho pedagógico, de forma que o processo de ensino-aprendizagem seja homogêneo e que as brincadeiras sejam parte do planejamento com intencionalidades próprias e não momentos estanques ou livres da aula. Percebemos melhor essa questão por meio de sua narrativa registrada na aula representada pela Imagem 3:

Ta vendo? [a professora mostra as crianças brincando escondidas dos bolsistas do Pibid/EF]. É difícil trabalhar com essa faixa etária porque eles ainda não estão maduros suficientes. Eles fogem muito, se perdem, perdem o foco no que está sendo ensinado. Mas isso já foi mais, agora está diminuindo (JOANA).

A narrativa no presente-passado (RICOEUR, 1994) consiste na análise da permanência das crianças com seis anos no Ensino Fundamental, sinalizando que elas *ainda não* se apropriaram da forma escolar, contudo a intencionalidade de sua

¹⁶ Maça é um dos quatro aparelhos oficiais da utilizados na ginástica rítmica.

narrativa perde força no momento em que ela é ressignificada e se estabelece no presente-futuro ao projetar o restante do ano letivo de 2014, estabelecendo a dimensão das crianças *quase lá*, por acreditar que elas já estarão se apropriando dos conteúdos dessa etapa da Educação Básica mediante o trabalho desenvolvido. Isso evidencia o entendimento sobre escolarizar no Ensino Fundamental e na Educação Física, sinalizando que o trabalho de apropriação das culturas escolares ocorre paulatinamente, que é fruto de ações cotidianas que vão se ajustando ao papel social da escola.

Esse entendimento é construído na medida em que se projeta o esforço coletivo dos autores escolares em produzir práticas que promovam a transição das crianças com seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Kramer (2007) sinaliza que o esforço conjunto dos responsáveis por produzir esse momento é uma ferramenta enriquecedora do processo que pode não só produzir práticas que façam sentido para as crianças, mas também contribuir para a construção de um repertório de práticas que possa ser apropriado pela escola como instituição educacional.

Os tensionamentos provocados pela brincadeira também atravessam o cotidiano da professora regente Maria, de maneira a produzir uma categorização de seus alunos, de acordo com os níveis de interesse e apropriação das culturas escolares.

Têm três tipos de crianças aqui, nesta turma: as que querem aprender, que gostam de aprender; as que gostam, mas têm um pouco de preguiça porque ainda não se acostumaram com o ritmo da escola; e as que não estão interessadas em aprender, que querem brincar, ficam o tempo todo da aula brincando (MARIA).

A reflexão de Maria identifica a diversidade de práticas infantis que marca sua aula e, conseqüentemente, contribui na construção de sua concepção de crianças. Ela destaca as crianças que já se apropriaram dos objetivos da escolarização, outras que estão no caminho, que entendem a importância do que está sendo produzido em sala, mas que ainda estão se ajustando às rotinas escolares e, por último, as crianças que marcam seu espaço, seu desejo de existir por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras produzidos no interior da sala.

Dessa forma, a concepção de criança *ainda não e quase lá* permeia a narrativa da professora regente Maria. As tensões provocadas pela especificidade de cada criança nos cotidianos de seu trabalho pedagógico evidenciam um entendimento da autora

escolar em relação às diferentes demandas das crianças. Assim, umas vão se apropriar mais cedo que outras das intencionalidades do processo de escolarização do Ensino Fundamental. Seu papel, nesse cenário, é construir práticas que possam promover essa apropriação pautando os objetivos da escolarização e das necessidades das crianças.

Portanto, as ações dos *praticantes* professores e do coordenador de turno são atravessadas por suas concepções de crianças, quando concebem a criança *ainda não*, como sendo aquela que brinca, que produz momentos de resistências às rotinas, que se destaca por um comportamento infantilizado, que marca sua existência na escola pela sua produção cultural. A criança *quase lá* é entendida como aquela que está se apropriando das culturas escolares, que reconhece a importância das condutas e comportamentos do Ensino Fundamental, que entende o papel social da escola em seu processo humanizador e socializador que proporciona uma formação que lhe permitirá interagir na sociedade por meio da apropriação dos saberes produzidos nas instituições educacionais.

1.4 APONTAMENTOS FINAIS

Ao criarmos categorias de análise que representam as concepções de crianças, infância e escolarização dos praticantes do cotidiano escolar por meio de suas práticas inscritas nos cotidianos da EMEF “Espírito Santo” com as crianças em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental podemos compreender como as ações inscritas no cotidiano são marcadas pelas experiências dos praticantes do cotidiano escolar. Diante disso, buscamos, na complexidade das práticas produzidas cotidianamente, compreender os sentidos dados por esses autores.

Ressaltamos os arranjos criados pelos praticantes do cotidiano escolar para ajustar as rotinas da instituição no sentido de promover a transição das crianças com seis anos aos espaços e tempos do Ensino Fundamental. Esse movimento foi marcado, ao longo de ano, pela tensão entre a articulação da forma escolar dessa etapa da Educação Básica com as demandas das crianças com seis anos.

Isso permitiu aos praticantes tensionar as rotinas, ressignificando a forma escolar a partir de um entendimento de escolarização como algo que não promove o processo

educacional de modo verticalizado. Eles compreenderam as especificidades das crianças com seis anos, entendendo que elas são crianças e alunos ao mesmo tempo e, nesse sentido, produziram práticas que atendessem às necessidades das crianças como meio para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e apropriação das culturas escolares.

Outro ponto de destaque foram as tensões entre o cuidar e o ensinar, dilemas que atravessaram os cotidianos de diferentes modos, mas que, na Educação Física, apresentaram-se como uma questão a ser superada pela praticante do cotidiano escolar. Nesse sentido, a produção de práticas que contemplassem os conteúdos de modo seguro foi agente transformador das concepções de criança e escolarização da professora Joana.

Nesse sentido, nossas interpretações indicam que é preciso superar o distanciamento entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, por meio de encontros entre os professores da série final da Educação Infantil e inicial do Ensino Fundamental para pensar em maneiras de produzir práticas que dialoguem com o projeto de escolarização dessas etapas, considerando as necessidades das crianças. Isso poderá potencializar o processo de transição bem como aproximar os autores escolares dessas etapas da escolarização, proporcionando o enriquecimento de suas práticas com as crianças de seis anos.

CAPÍTULO II

2 DAS PRÁTICAS INFANTIS À PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

2.1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica têm ganhado força no Brasil. A tese de Marcondes (2012), o livro de Motta (2013), os artigos de Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) e Kramer, Nunes e Corsino (2011) evidenciam a variedade de publicações científicas produzidas que dialogam com professores, pais e crianças.

Contudo, esse debate não se coloca apenas em cenário nacional; é uma preocupação mundial, que traz consigo um desafio metodológico de produzir pesquisa com as crianças, tornando-as coautoras do estudo. Nesse sentido, Castro, Argos e Ezquerria (2015) desenvolveram alguns estudos¹⁷ que se preocuparam em ir a campo e escutar as crianças sobre seu período de transição, no qual encontraram produções da Espanha (CASTRO; ARGOS; EZQUERRA, 2012), da Inglaterra (FABIAN; DUNLOP, 2006; O'KANE; HAYES, 2006; FISHER, 2009), da Suécia (PRAMLING-SAMUELSSON; SHERIDAN, 2001), da Austrália (DOCKETT; PERRY, 2005; MARGETTS, 2000), da Alemanha (GABRIEL; NIESEL, 2002) e da Itália (CORSARO; MOLINARI, 2000).

Este movimento ratifica como a comunidade científica internacional tem buscado entender esse processo e quais continuidades e discontinuidades estão presentes nele. Essa preocupação se consolida no campo científico a partir do momento em que é possível encontrar um periódico dedicado aos estudos de transição educacional, o *The International Journal of Transitions in Chldhood*.¹⁸

¹⁷ Castro, Argos e Ezquerria (2015) estabelecem como, critério de inclusão, estudos que se preocuparam em ouvir as crianças, abarcando teses, dissertações e artigos científicos, contudo eles não fazem menção a pesquisas nacionais, como as de Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), Marcondes (2012) e Motta (2013).

¹⁸ Periódico científico neozelandês de publicação anual.

O desafio posto para aqueles que se debruçam sobre os estudos dos lugares de ocupação infantil¹⁹ é produzir instrumentos metodológicos que permitam compreender o que se passa entre as crianças, entendendo como elas constroem suas relações, lidam com as dificuldades, encaram as etapas da vida escolar, transformam brincadeiras em aprendizagem e consomem as culturas que circunscrevem seu cotidiano.

Incumbido dessa tarefa e desafiado ao mesmo tempo, encontramos na Sociologia da Infância pistas de como desenhar metodologicamente nossa pesquisa, dando importância à entrada no campo (CORSARO, 2005), o afastamento da lógica adultocêntrica de interpretar o mundo infantil (DELGADO; MÜLLER, 2005), observando e interagindo na cultura de pares (CORSARO; 2005, 2011), a criatividade no momento de produzir os instrumentos metodológicos (NUNES, 2012) e, sobretudo, conferir protagonismo às crianças, compartilhando a produção de registros, afastando a pseudoirracionalidade da infância alertada por Sarmento, Fernandez e Tomás (2007).

Assim, foi no tecer dos acontecimentos cotidianos, das influências da corrente interpretativa da Sociologia da Infância, das teses de Marcondes (2012) e Nunes (2012), dos artigos de Corsaro (2002, 2005), de Delgado e Müller (2005), de Castro, Argos e Ezquerria (2011, 2015) e das contribuições de Certeau (1994) acerca da complexidade cotidiana, que buscamos ressignificar e fantasiar na construção de instrumentos metodológicos que nos possibilitassem compreender os sentidos produzidos pelas práticas das crianças sobre sua escolarização. Voltamo-nos sobretudo, para as aulas de Educação Física, num movimento de parceria, em que possam ser autoras, coautoras e participantes da pesquisa ao mesmo tempo, interpretando os fatos cotidianos do Ensino Fundamental e rememorando os vividos na Educação Infantil por meio de suas práticas.

Assim como Nunes (2012), este artigo busca contribuir metodologicamente com aqueles que produzem pesquisas com crianças no contexto escolar, aproveitando-se das características do lugar, das demandas infantis e dos processos culturais que demarcam sua existência e evidenciam a apropriação ao local onde estão inseridas.

¹⁹ Referimo-nos aos diversos lugares que possibilitam estudos com crianças como: escolas, clubes, colônia de férias, hospitais, cursos, entre outros (CORSARO, 2011).

Compreender os sentidos produzidos pelas práticas das crianças com seis anos, em seu processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, possibilita entendermos como elas percebem esse momento, principalmente como a Educação Física é concebida por elas nas duas primeiras etapas da Educação Básica.

2.2 METODOLOGIA

Utilizamos a *etnografia* como método norteador deste artigo. Segundo Oliveira (2013, p. 273), “O método etnográfico, na pesquisa educacional, nos possibilita analisar o fenômeno a partir de uma apreensão subjetiva, inclusive de suas estruturas objetivas, considerando-se a construção intersubjetiva da pesquisa”. O autor ainda ressalta que a pesquisa etnográfica se faz com o outro, buscando interpretar, a partir de um referencial teórico, as relações sociais e culturais construídas cotidianamente. Dessa forma, estivemos mergulhado nas aulas de Educação Física da EMEF “Espírito Santo”²⁰ de março a dezembro durante o ano letivo de 2014, contabilizando 33 observações.

Buscamos, no cotidiano das experiências vivenciadas na escola, no entrelaçar do método *etnográfico* (OLIVEIRA, 2013), nos estudos do cotidiano (CERTEAU, 1994), na temporalidade narrativa (RICOEUR, 1994) e na corrente interpretativa da Sociologia da Infância (CORSARO, 2002, 2005, 2011), construir instrumentos metodológicos que permitissem ao praticante (crianças com seis anos da turma de 1º ano do Ensino Fundamental da EMEF “Espírito Santo”), ouvir, ser ouvido, entrevistar e ser entrevistado superando, os desafios postos na realização de entrevistas individuais com as crianças pequenas.

Desse modo, inventaríamos instrumentos que dialogassem com os cotidianos das crianças com seis anos e aguçassem seu imaginário, ressignificando práticas que permitiriam às crianças expressar livremente suas interpretações das experiências educativas vivenciadas na Educação Física do Ensino Fundamental, no intuito de compreender os sentidos que elas atribuem à sua inserção nessa etapa da Educação

²⁰ Para assegurarmos o anonimato dos participantes da pesquisa, atribuímos nomes fantasia à instituição de ensino, bem como a todos aqueles que fazem parte do cotidiano escolar, a professora com formação em Educação Física e as crianças da turma do 1º ano.

Básica, referente a seu processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental num movimento de parceria.

Ressaltamos que os instrumentos de produção de dados não foram concebidos *a priori*, eles tomaram forma, cor e sentido conforme nos apropriamos do cotidiano e passamos a entender as singularidades dos praticantes crianças com seis anos.

Assim, percebemos nas crianças um interesse pela programação audiovisual, haja vista que frequentemente comentavam sobre algo a que assistiam. Isso nos permitiu produzir um instrumento metodológico que fizesse parte dos seus interesses. A Imagem 4 apresenta as câmeras de papelão com as logomarcas das emissoras locais filiadas às grandes redes.²¹ Material que fabricamos para explorar esse tema de interesse das crianças. São elas: TV Capixaba, TV Gazeta, TV Cultura, TV Bandeirantes e duas câmeras pretas representando as utilizadas em gravação de filmes e séries.

Imagem 4 – Filmadoras construídas com caixas de papelão



Fonte: o autor

A partir daí, produzimos uma *brincadeira de entrevistar* em uma aula de Educação Física com o objetivo de levar as crianças questionar, perguntar, ouvir e apresentar as respostas dos colegas de turma. Para isso, definimos um conjunto de perguntas que objetivaram: a) compreender o que elas aprenderam na Educação Física na instituição da Educação Infantil e no Ensino Fundamental; b) O que elas fazem com o

²¹ Somente a TV Vitória não foi reproduzida, devido à sofisticação do logotipo, que demandava um jogo de cores e formas que não conseguimos produzir manualmente.

que aprendem na Educação Física; c) Há diferença entre a instituição de Educação Infantil e a de Ensino Fundamental?; d) Por que frequentar a escola?

Para que a brincadeira não se esgotasse ao término das questões predefinidas redirecionamos a atividade de modo que as crianças fizessem outras questões para seus colegas sobre temas de seu interesse. Isso permitiu que o movimento, durante a brincadeira, fosse de inventar, fantasiar, conversar, construir com as crianças, ouvir e (re)criar novas questões e com isso novas possibilidades de análises, ou seja, deixar os sentidos produzidos pelas narrativas naquele momento se constituírem como fontes de interpretação, pois elas destacavam ações do passado, presente e projeções futuras. Ricoeur (1994) contribui para o entendimento da temporalidade das narrativas, esclarecendo que elas podem se referir a situações passadas (presente-passado), presentes (presente-presente) ou a projeções futuras (presente-futuro).

Notamos, nos cotidianos da EMEF “Espírito Santo”, que algumas crianças, principalmente os meninos, demonstravam interesse por aparelhos tecnológicos. Aproveitamos esse interesse e introduzimos/utilizamos um *tablet* e um *telefone celular* para a produção de narrativas iconográficas (vídeos e fotos). Esses aparelhos eram revezados pelas crianças durante as aulas de Educação Física, tendo, ao final da intervenção, um momento para visualizarmos as imagens e registrar as narrativas das crianças sobre suas produções numa ficha descritiva (ANEXO C) adaptada da oficina “Imaginando Viana”,²² organizada pelo professor André Malverdes, do Departamento de Arquivologia da Universidade Federal do Espírito Santo.

Nossa intenção foi conhecer as produções culturais entre as crianças, mas também entender os sentidos que elas produzem na interpretação de suas fotos. Essa ação se caracterizou como a segunda ação que praticamos nos cotidianos da instituição pesquisada. Para os registros das narrativas em ato, usamos brincadeiras, como *vivo morto*, *pique-pega* e *brincadeiras de roda*, conferindo arranjos com referência à organização das brincadeiras que permitiram às crianças expressar suas opiniões sobre o processo de escolarização em que estão inseridas.

No último trimestre letivo de 2014, organizamos uma aula com o intuito de promover a produção de registro imagético (desenhos) sobre o que as crianças aprenderam nas

²² Curso contemplado pelo Edital Funcultura nº 032/2014.

aulas de Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Analisamos os desenhos para compreender os sentidos que elas atribuíam aos conteúdos aprendidos em cada etapa da Educação Básica.

Por fim, o último instrumento de produção de dados que utilizamos foi o diário de campo. Nele registramos práticas, narrativas, análises entre outras coisas que circunscreviam os cotidianos que estávamos praticando. Ele foi nosso companheiro em todas as observações, ajudando na compreensão dos demais dados produzidos pelos outros instrumentos metodológicos.

A diversidade dos dados possibilitou criar duas categorias de análise: na primeira agrupamos informações que sinalizaram os sentidos que as práticas das crianças com seis anos produziram sobre a escolarização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; e, na segunda categoria de análise, destacamos os registros que indicaram os sentidos sobre os usos e apropriações que as crianças realizaram durante ano letivo de 2014, evidenciando seus modos de praticar os lugares da EMEF “Espírito Santo”.

2.3 ESCOLARIZAÇÃO NA TRANSIÇÃO

Ao considerarmos a escola e sua cultura como dispositivo de escolarização (VEIGA, 2002), indicamos que suas práticas são produzidas sob a orientação de um projeto de escolarização que traz consigo um conjunto de saberes, práticas, condutas, normas e costumes que se encontram nos cotidianos escolares por meio de sua estrutura, seus processos pedagógicos, suas rotinas, por exemplo. Assim, a escola cumpre seu papel na tessitura dos conhecimentos produzidos pela humanidade e os processos culturais que circunscrevem seus cotidianos.

Nessa perspectiva, compreendemos os sentidos produzidos pelas crianças em relação à sua escolarização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sobretudo nas aulas de Educação Física. Consideramos o papel social da escola e suas contribuições na formação desses sujeitos. Assim, iniciaremos a discussão analisando os sentidos produzidos sobre o aprender nas duas primeiras etapas da Educação Básica e suas contribuições para a transição. No segundo momento, discutiremos

como as práticas das crianças evidenciam suas apropriações dos lugares da EMEF “Espírito Santo”.

Iniciaremos nossas análises pelos registros imagéticos. Para isso, solicitamos às crianças que produzissem desenhos relacionados com o que aprenderam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A maior parte das produções se remeteu aos conteúdos de ensino que estavam sendo trabalhados naquele momento pela professora Joana, porém um dos alunos produziu dois desenhos demarcando o sentido atribuído aos dois contextos da educação escolarizada.

Imagem 5 – Desenho de William sobre o Ensino Fundamental

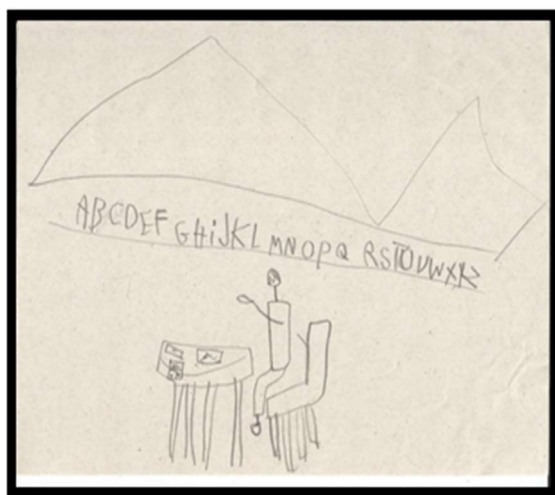


Imagem 6 – Desenho de William sobre a Educação Infantil



Fonte: Os autores

Interessante como os registros evidenciam uma apropriação das intencionalidades das etapas de escolarização. Na imagem 5, o processo de alfabetização ganha protagonismo na produção, reforçando um entendimento sobre o que se caracteriza como central naquele espaço. Já na Imagem 6, a apropriação corporal dos conteúdos é sinalizada pela representação de uma vivência que ocorreu em espaços abertos, mediados pelo brincar.

Cola e Rebouças (2010) destacam que, no desenho das crianças, identificamos informações, conteúdos e imagens do cotidiano do desenhista. Esses itens encontram-se além do papel; estão enraizados nos autores revelando experiências, nuances de sua cultura e histórias que vão configurando suas maneiras de contemplar o mundo. Dessa forma, o contato com as culturas escolares do Ensino Fundamental

ressignificam o que ele conhecia como escola, produzindo diferentes sentidos para cada etapa da Educação Básica e evidenciando diferenças que marcam o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Em ambos os casos, temos a presença do brincar na associação com o aprender, porém esse aprender se materializa em lugares diferentes, como em instrumentos de registro (cadernos, fotos, vídeos etc.) ou circunscrito no próprio corpo. Os usos corporais do brincar em diferentes contextos pelas crianças demonstram suas apropriações e aprendizados do que é ensinado na Educação Física que, por sua natureza epistemológica, muitas vezes não são traduzidas em palavras.

O papel da escola vai sendo apropriado e socializado pelas crianças ao longo do ano letivo. Percebemos diferentes narrativas, no decorrer de nossas observações, que indicam pistas desse movimento, como a de Gian: *“Olha, tio, minha carteirinha, agora eu sou estudante, tio”* e a de Ester: *“Uai, aqui eu aprendo, não fico burra. Tem umas coisas importantes, aprender a ler, aprender a escrever”*, ambas produzidas durante a brincadeira de entrevistas realizada no último trimestre letivo de 2014. A introdução de novos elementos nos cotidianos escolar permite às crianças produzirem diferenciações e novos entendimentos sobre a escola, em práticas que atribuem sentido ao que estão vivendo.

Assim, a partir da narrativa de Gian, percebemos como elementos que atribuem identidade à escola são identificados pelas crianças como aquilo que as torna estudantes, evidenciando outra forma de atuação do dispositivo de escolarizar (VEIGA, 2002). Essas ações são incorporadas e contribuem para que as intencionalidades da escola se articulem com entendimentos que extrapolam os saberes.

Mas e a Educação Física? Será que as práticas das crianças revelam os sentidos sobre como elas percebem esse componente curricular nos cotidianos do Ensino Fundamental? Durante uma brincadeira de *vivo-morto*, que produzimos no 2º trimestre, Samira destacou o que aprendeu na Educação Física:

Pesquisador: Nas aulas de Educação Física, o que você aprende?

Samira: Eu aprendo um monte de coisa.

Pesquisador: Como o quê?

Samira: A brincar, uai!

Ao analisarmos a narrativa, percebemos o brincar como meio para o aprendizado de um determinado conteúdo e como objeto de ensino e de aprendizagem se configurando como o próprio conteúdo. O brincar é usado como meio para ensinar a ler, escrever e contar, já na Educação Física, ele se constitui como o próprio conteúdo, ou seja, nela se aprende a brincar.

Nesse sentido, esse brincar é revelador da diversidade de conteúdos que são vivenciados no Educação Física do Ensino Fundamental. A contribuição das crianças durante a brincadeira de *vivo-morto* nos forneceu pistas sobre isso, na medida em que ouvimos: “*Eu aprendi o congo*”; “*O pato, pato, pato ganso*”,²³ “*Queimada*” (DIÁRIO DE CAMPO, 22 de outubro de 2014). Uma dança regional, uma brincadeira popular e um jogo coletivo foram algumas atividades citadas. Os destaques produzidos evidenciam o que foi apropriado, mas, sobretudo, aquilo que foi relevante durante o processo de transição da primeira para a segunda etapa da Educação Básica.

Destacamos que, no decorrer da brincadeira *vivo-morto*, várias crianças se referiram ao congo como brincadeira, revelando que a apropriação dessa prática cultural capixaba manifestada pela dança foi trabalhada por meio dos jogos e brincadeiras. As crianças não fizeram uma diferenciação dos conteúdos; elas ressaltaram as formas como foi conduzido o processo de ensino-aprendizagem na EMEF “Espírito Santo”, indiciando uma escolarização produzida na Educação Física que considere as necessidades das crianças por meio de práticas que se inserem nos cotidianos, pela inventividade, articulando os conteúdos de ensino, as culturas infantis e as culturas escolares.

Nesse sentido, dominar as diferentes linguagens ganha importância no momento em que o projeto de escolarização do Ensino Fundamental busca subsidiar as crianças com conhecimentos que lhes permitam compreender o mundo de maneira ampla, sobretudo as práticas corporais que se constituem como uma forma de socialização humana. Isso nos possibilita entender que o trabalho realizado, a partir das culturas infantis ou daquilo que as identifica como crianças, apresenta-se como meio enriquecedor do processo de escolarização, criando espaços potencializadores do

²³ Variação da brincadeira *Galinha do vizinho*.

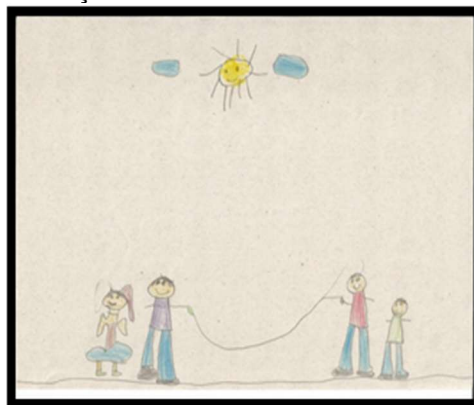
aprender em suas diferentes formas e contribuindo para que as atividades não sejam desmotivadoras do processo educativo.

Ao analisarmos as brincadeiras, percebemos que, em sua natureza, o que prevalece é o desenvolvimento da coletividade, pois se trata de brincadeiras em que um necessita do outro, que são produzidas por meio de um trabalho colaborativo entre as praticantes crianças. Charlot (2000) sinaliza que a relação com o saber é algo coletivo, pois não há conhecimento sem o outro. Isso nos levou a buscar, nas práticas das crianças, os sentidos produzidos sobre suas apropriações na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sobretudo na Educação Física. Nesse sentido, a produção de desenhos também contribuiu para que compreendêssemos melhor como as apropriações das crianças revelam a sua percepção sobre a escolarização nas duas primeiras etapas da Educação Básica. Os registros a seguir, produzidos por Maria Eliana, possibilitou-nos leituras sobre essa questão:

Imagem 7 – Desenho sobre a aula de Educação Física na Educação Infantil



Imagem 8 – Desenho sobre a aula de Educação Física no Ensino Fundamental



Pesquisador: Maria Eliana, de que você brincava na Educação Física na outra escola [Educação Infantil] e do que você brinca nesta aqui [Ensino Fundamental]?

Maria Eliana: Lá, a gente brincava no parquinho.

Pesquisador: Sozinho?

Maria Eliana: É!

Pesquisador: E os outros?

Maria Eliana: Tava todo mundo junto no mesmo lugar, mas a gente brincava sozinho.

A Imagem 7, juntamente com outros 16 desenhos, também identificou a atividade no parquinho e a árvore como contextos da Educação Física na Educação Infantil. Isso traz indícios para compreendermos como esse componente curricular se organizava na visão das crianças e, nesse sentido, colabora para entendermos que eram as práticas desenvolvidas nesse contexto que marcavam o cotidiano das crianças nessa etapa da Educação Básica. A Imagem 8 evidencia as práticas produzidas no Ensino

Fundamental. Nesse sentido, 19 desenhos destacaram o *pular-corda*, *pega-pega*, ginástica, dança e a transposição da *falsa-baiana* como práticas corporais que fizeram sentido para as crianças. Isso forneceu subsídios para que pudéssemos entender como as crianças ressaltam as diferenças entre a Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sobretudo em relação aos conteúdos de ensino.

A narrativa de Maria Eliana toca no seu entendimento sobre a natureza do fazer pedagógico vivenciado na Educação Infantil e a forma como o aprender estava organizado naquele lugar, principalmente na Educação Física. Ela, assim como outras crianças, destaca como as práticas eram orientadas pela proteção, fazendo com que as experiências fossem vivenciadas individualmente.

As fontes nos possibilitam compreender a forma como os autores escolares pensam a escolarização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sobretudo na Educação Física. Desse modo, entendemos que as práticas produzidas não se sobrepõem umas às outras, elas apenas são assumem formas diferentes de serem produzidas e entendidas nos cotidianos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, favorecendo a especificidade de cada um desses níveis da Educação Básica.

Borba (2007) destaca que pautar o processo de transição para o Ensino Fundamental por meio das brincadeiras enriquece a apropriação das crianças em relação às rotinas e aos conhecimentos, promovendo uma escolarização que considera as demandas infantis. Na EMEF “Espírito Santo” percebemos um conjunto de práticas que orientava as ações cotidianas com as crianças por meio de ajuste das rotinas escolares às culturas infantis.

Os registros a seguir, produzidos na *brincadeira de entrevistar*, são um conjunto de falas não sequencial desenvolvido durante a atividade, de modo que agrupamos os dados para identificar as temáticas sinalizadas pelas crianças.

Imagem 9 – Duas crianças na brincadeira de entrevistar



Fonte: Os autores

Maria Eliana: *Aqui é bom, porque a gente brinca todo mundo junto, a tia sempre deixa.*

Julia: *Eu gosto de pular corda e de bater a corda.*

Eric: *Tem os joguinhos da tia Maria.*

Miguel: *Eu gosto do Congo, tio.*

Gian: *Aqui tem umas coisas diferentes. Tem mais brincadeiras.*

As marcações evidenciadas pelas crianças durante a brincadeira de entrevistas nos permitem outras leituras sobre os sentidos que elas produzem por meio de suas práticas sobre a escolarização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Pansini e Marin (2011) questionam a garantia do brincar para a criança com seis anos no Ensino Fundamental, situando que a preocupação excessiva em torno da alfabetização restringe os momentos destinados às práticas infantis.

Contudo, nossos dados nos permitem deslocar o entendimento de Pansini e Marin (2011) a partir do momento em que as crianças destacam a variedade das práticas que elas têm vivenciados no Ensino Fundamental, sobretudo na Educação Física. Isso contribuiu para apropriação de práticas que se articulam não só com a organização da brincadeira, mas também com as formas de aprender na EMEF “Espírito Santo”, incorporando condutas e saberes que são valorizados por aqueles que trabalham o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Percebemos isso nos cotidianos. Quando íamos para o pátio externo, escutávamos narrativas que forneciam pistas sobre as condutas apropriadas pelas crianças, por exemplo: “Vamos, vamos rápido para a gente sair logo!”, “Tia, eu fiquei quieta e você não me chamou” e “Ricardo, vem logo [para fila] para a gente ir” (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

A partir do último trimestre, passamos a ouvir narrativas, como as supracitas, com maior frequência, o que revela uma apropriação das crianças pela forma escolar do Ensino Fundamental, sobretudo, da maneira de trabalhar da professora com formação em Educação Física. Ancorado nesse entendimento, percebemos também a valorização produzida ao momento da aula, destacando essa disciplina como um

instante na rotina escolar em que as intencionalidades, por estarem ligadas ao fazer corporal, subvertem a lógica circunscrita.

Desse modo, a Educação Física é um componente curricular que trabalha com um tipo de conhecimento que se diferencia das outras áreas de conhecimento (SANTOS *et al.*, 2014), assim, nessa subversão das rotinas escolares, as crianças identificam, na Educação Física, um fazer pedagógico que as fazem rememorar as experiências da Educação Infantil.

Ressaltamos que não estamos desconsiderando a relevância do trabalho produzido pelos outros componentes curriculares no processo de transição, pois entendemos que cada um contribui a partir da sua especificidade e da inventividade do trabalho docente, apenas queremos demarcar aquilo que saltou aos nossos olhos nos cotidianos da EMEF “Espírito Santo”.

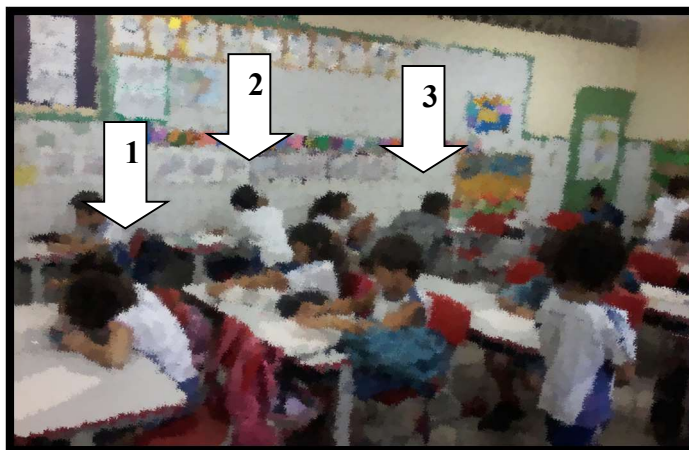
2.3.1 Usos e apropriações nos cotidianos

Na instituição pesquisada, também compreendemos os sentidos produzidos pelas crianças nos espaços e lugares da escola²⁴ (CERTEAU, 1994), sobretudo nas aulas de Educação Física. As figuras do aprender²⁵ (CHARLOT, 2000) foram uma forma interessante para abordar o modo como as crianças se relacionam com os saberes.

²⁴ Referimo-nos as intencionalidades dos lugares da escola e como as ações dos praticantes do cotidiano escolar vão ressignificando as intencionalidades e transformando esses lugares em espaços praticados.

²⁵ Charlot (2000) destaca que nos apropriamos de três tipos de saberes: o saber-objeto, que é o domínio dos códigos e signos (aprender a ler, escrever e calcular); o saber-domínio, quando nós aprendemos a fazer uma atividade corporalmente (nadar, jogar futebol, corda etc.); e o saber-relacional, que se manifesta na relação consigo e com o outro.

Imagem 10 – Crianças na aula da professora regente



Fonte: Os autores

Ao analisarmos as narrativas imagéticas, percebemos os diferentes momentos em que as práticas infantis são produzidas nos cotidianos da EMEF “Espírito Santo”. A Imagem 10 apresenta três práticas (CERTEAU, 1994) em que as crianças fogem das intencionalidades projetadas pela professora com formação em Pedagogia, que utilizava um jogo de canudos para o ensino dos numerais. Nas setas 1 e 2, observamos as crianças produzindo outras maneiras de brincar, sem serem percebidas pela professora. Ao questionarmos sobre o que elas estavam fazendo, Estela (seta um) exclamaram: *“Estamos estudando, tio. Eu tô ajudando ele a fazer”* (DIÁRIO DE CAMPO, 21 de julho de 2014). As análises que realizamos de momentos como esses evidenciam brincadeiras “disfarçadas” de “estudo”, ou seja, os consumos que as crianças realizam das intencionalidades das culturas escolares do Ensino Fundamental.

Certeau (1994), ao conceituar as práticas destaca que elas são constituídas pelos consumos que realizamos das intencionalidades que atravessam nosso dia a dia, contribuindo para a constituição do nosso repertório de práticas. Nesse sentido, as ações das crianças sinalizam a maneira encontrada para produzir práticas infantis durante a aula, que destacam uma incorporação das culturas escolares e dos usos que possibilitam práticas que tensionam essa cultura.

Kramer (2006, 2007) sinaliza a necessidade de compreender nossos alunos também como crianças, como sujeitos históricos e culturais que têm suas maneiras de vivenciar e aprender, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Essa

reflexão revela uma preocupação em relação ao trabalho realizado com as crianças em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, entretanto é preciso olhar com atenção para as práticas e perceber os indícios que elas nos revelam nos cotidianos escolares. O registro de campo no dia da Imagem 10 mostra um pouco do que percebemos na seta três.

Durante a brincadeira dos ‘canudos’, percebi que Miguel não sabia contar e insistia em não brincar da maneira que a professora pediu. Ele pedia que outro colega contasse os números para ele. Depois de um tempo, ele começou a brincar de *Wolverine*,²⁶ usando os canudinhos como garras entre os dedos, correndo atrás de William pela sala (DIÁRIO DE CAMPO, 21 de julho de 2014).

Da mesma forma que a brincadeira é usada para o ensino de um conteúdo, ela também sinaliza ações que revelam as demandas das crianças. Nesse ponto, as intencionalidades das práticas infantis têm seus sentidos a partir das maneiras de fazer (CERTEAU, 1994) de cada criança que revelam suas necessidades, dificuldades e apropriação por meio de suas ações inscritas nos cotidianos.

Observar as práticas de William e Miguel, assim como as de outras crianças, possibilitou-nos entender os diferentes sentidos que podem ser construídos pelas crianças a partir das brincadeiras que, por si, provocam tensões nos lugares da escola (CERTEAU, 1994). As intencionalidades do trabalho pedagógico revelam dificuldades e potencialidades que, no cotidiano, contribuem para a produção de arranjos e ajustes que considerem as demandas infantis. Corsaro (2011) destaca que interpretar as práticas das crianças se configura como um meio para entender suas necessidades e demandas, possibilitando outras formas de trabalho.

A contribuição de Corsaro (2011) se materializa nos cotidianos da EMEF “Espírito Santo”, na medida em que os autores escolares produziram um espaço para a comemoração ao Dia das Crianças, evento do qual participaram as turmas do 1º, 2º e 3º ano, cujas intencionalidades tinham seus sentidos para além de uma ação previamente alocada no calendário escolar.

²⁶ Wolverine é um personagem da revista em quadrinhos X-Man, criado por Stan Lee e distribuído pela Marvel. Nos últimos anos, os personagens dessa revista ganharam as telas de cinema com quatro produções de alcance mundial.

Imagem 11 – Atividade na área externa



Fonte: Os autores

Nos espaços destinados ao brinquedo, foi permitido às crianças trazerem bolas, carrinhos, bonecos e fantasias de casa, como forma de atender às suas necessidades, que eram percebidas cotidianamente pelos autores escolares. Observamos que, por meio da análise da narrativa imagética (Imagem 11), o uso do corpo como brinquedo, como meio para produzir culturas entre pares, evidenciando suas diferentes maneiras de praticar os lugares da escola e evidenciando o uso (CERTEAU, 1994) das apropriações realizadas a partir das experiências corporais vivenciadas nas aulas de Educação Física.

A partir disso, passamos a nos questionar do seguinte modo: será que os usos e apropriações das brincadeiras pela escola têm dado visibilidade às necessidades das crianças? Embora Borba (2007) destaque que as brincadeiras, como meio para o ensino de um conteúdo, se constituem como prática enriquecedora para o aprendizado com as crianças de seis anos, é necessário refletir sobre a natureza das atividades e questionar sua organização e intencionalidades, compreendendo suas funções no contexto escolar.

Durante as brincadeiras que construímos com as crianças de seis anos na Educação Física, observamos como elas se apresentam nos cotidianos. A brincadeira de entrevista nos apresentou indícios de como as crianças percebem o brincar na EMEF “Espírito Santo” bem como os lugares destinados a essa atividade:

Sebastião: Aqui, onde vocês brincam? [pergunta para um grupo de crianças].

Kaique: No recreio!

Eliana: Sala!

Igor: Brinco com o Karlos.

Maike: E comigo? [fala olhando para Igor].

Igor: É, com você também.

Alguém: No parquinho também.

Sebastião: Maike, o que você gosta aqui? [soprei a pergunta].

Maike: Da sexta-feira!

Sebastião: Por quê?

Maike: Porque, na sexta, tem Dia do Brinquedo. A gente traz os brinquedos de casa.

Pesquisador: E nos outros dias? Vocês trazem brinquedo?

Uns: Sim!

Outros: Não!

Igor: A gente traz os brinquedos pequeninhos, aqueles que dá para esconder.

Os dados chamam a atenção para os diferentes espaços compreendidos pelas crianças como lugar da brincadeira “*sala*” “*recreio*” “*parquinho*”. Cada lugar com intencionalidades próprias, mas nosso questionamento é: de quais brincadeiras estamos falando? Das brincadeiras como meio para alfabetização ou das brincadeiras produzidas pelas crianças com os *brinquedos pequeninos*?

A instituição pesquisada traz, como dispositivos de escolarizar (VEIGA, 2002), a incorporação das culturas escolares, a restrição do uso dos brinquedos nos dias letivos, salvo exceções,²⁷ produzindo um deslocamento que leva as crianças a se apropriarem das intencionalidades dessa etapa da Educação Básica, por meio da criação de condutas que, entre outras ações, sinalizam os momentos em que é permitido brincar.

Nesse sentido, são produzidos dois espaços distintos para essa atividade, um em que o brincar se faz com os brinquedos trazidos de casa (Dia do Brinquedo), e outro em que o brinquedo faz parte do planejamento pedagógico e possui como intencionalidade, subsidiar as crianças com conhecimentos específicos do Ensino Fundamental.

Desse modo, os brinquedos pedagógicos assumem uma dupla perspectiv. Se, por um lado, eles se apresentam como alternativa às demandas das crianças, por outro, eles assumem um papel que, além de pedagógico, possibilitam a incorporação das culturas escolares. Nesse contexto, percebemos que a Educação Física surge como uma alternativa a essa realidade, onde o “brinquedo” é o próprio corpo e os conteúdos

²⁷ As aulas de Educação Física na sexta-feira eram assumidas como “Dia do Brinquedo”, de modo que era permitido às crianças trazerem brinquedos de casa para a escola.

são compreendidos como práticas que promovem o aprender na articulação com as necessidades infantis.

É interessante percebermos a ausência de narrativas sobre os brinquedos pedagógicos, tendo em vista que, durante o ano letivo de 2014, observamos sete aulas com o uso desse material, o que nos fornece pistas dos sentidos que as crianças produzem sobre isso, destacando seu não reconhecimento desses instrumentos como pertencentes ao universo do brincar. Tanto que a importância da sexta-feira é atribuída pela presença dos brinquedos pessoais na escola.

Retomando as análises do diálogo narrativo produzido na brincadeira de entrevistar, observamos os usos e apropriações da cultura escolar da EMEF “Espírito Santo”, de modo que as práticas produzidas revelaram um autocontrole da fala para camuflar suas ações inscritas nos cotidianos das aulas da professora com formação em Pedagogia. Essas ações promoveram tensões nas intencionalidades do lugar, transformando-o em espaços praticados (CERTEAU, 1994). Isso nos permitiu compreender como os sentidos produzidos pelas práticas das crianças com seis anos produzem marcações nos cotidianos que revelam suas apropriações das intencionalidades do dispositivo de escolarizar, usando a cultura do lugar para atender às suas necessidades.

O autoconhecimento, evidenciado pelas praticantes crianças sobre os cotidianos em que estão inseridas, indica suas apropriações das culturas escolares da EMEF “Espírito Santo”. A maneira de praticar esse lugar tem, na produção de suas práticas, o elo entre aquilo que a identifica como criança e o processo educativo que, por vezes, é entendido pelos autores escolares como indisciplina, resistência ao trabalho docente, desinteresse, problemas familiares e/ou de concentração.

Ressaltamos que isso não significa que as crianças estão resistindo às culturas escolares, tampouco aos conteúdos de ensino. Essa é a forma produzida por elas que evidenciam sua maneira de vivenciar os cotidianos da EMEF “Espírito Santo”. Compreender essas ações e produzir práticas que dialoguem nesse sentido são possibilidades para favorecer o trabalho direcionado para o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, de modo a atender às demandas infantis na articulação com a escolarização.

Nesse movimento, é necessário realizar uma leitura positiva²⁸ (CHARLOT, 2000) das brincadeiras infantis nos momentos pedagógicos, no intuito de nos desprendermos dos rótulos adultocêntricos que associam brincadeira à indisciplina, desinteresse ou prática improdutiva, e passar a enxergá-las com um olhar produtivo que compreende os sentidos da brincadeira, suas potencialidades, sua criatividade, sua importância na socialização das crianças e na construção de seu repertório de práticas.

Interessante como as crianças socializam seus conhecimentos nas aulas de Educação Física, indiciando como a professora compreende sua relevância para o processo de apropriação dos conteúdos de ensino da disciplina curricular. Contudo, destacamos que esse movimento não é produzido apenas sobre a Educação Física. As crianças, por meio de suas ações, vão tecendo sentidos que destacam a relevância dos outros componentes curriculares em seu processo de formação e no atendimento de suas demandas.

Imagem 12 – Preparação para a estrelinha



Imagem 13 – Realização da estrelinha.



Fonte: Os autores

As imagens foram produzidas durante uma aula em que a professora com formação em Educação Física realizou uma atividade usando *falsas-baianas*. Uma das crianças, em posse do *tablet*, registrou esse momento, no qual Gian tentava realizar uma *estrelinha*,²⁹ que havia sido conteúdo na aula anterior. Para analisarmos esta sequência de registros, primeiramente, traremos a narrativa da fotógrafa,

²⁸ Para Charlot (2000, p. 30), “ [...] praticar uma leitura positiva é prestar atenção ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são e não somente àquilo em que elas falham”.

²⁹ Movimento da ginástica em que se usam os membros superiores para transpor os membros inferiores de um lado para o outro.

Pesquisador: Por que dessa foto?

Estela: Ele tava fazendo a estrelinha.

Pesquisador: a é?

Estela: Aham, aprendemos na aula passada com o tio.

O movimento registrado nas imagens evidencia que a aula de Educação Física não é marcada somente pela inserção ou continuidade de um conteúdo; ela também é espaço de socialização, de usos e apropriações daquilo que fez sentido para as crianças, neste caso, o aprendizado da *estrelinha*.

Esse movimento foi possível na medida em que houve uma percepção de Gian e de outras crianças que tentavam realizar o movimento. Além disso, na Educação Física do Ensino Fundamental, havia uma aceitação da professora em relação à realização de práticas que havia sido ensinadas em aulas anteriores. Ao longo do ano letivo de 2014, observamos que essas ações foram reconfigurando a organização da aula de Educação Física, de modo que se abriu um espaço nos minutos finais para que as elas voltassem aos conteúdos anteriores.

A partir do olhar de Estela, interpretamos que as brincadeiras produzidas nas aulas se constituem como espaços para a apropriação de um saber de domínio e saber relacional (CHARLOT, 2000), constituindo-se como um momento que possibilita a incorporação de conteúdo da Educação Física, que é apropriado de diferentes modos pelas crianças. Dessa forma, a brincadeira, como meio para o ensino de um conteúdo, é compartilhada pelos autores escolares, mas, na Educação Física, essa relação ocorre intrinsecamente, como meio para o desenvolvimento motor e, também, como ação que proporciona às crianças se apropriarem cognitivamente de brincadeiras que fazem parte do patrimônio cultural imaterial da humanidade, estabelecendo-se como atividade-fim.

Na medida em que os usos e as apropriações são enriquecidos pelas experiências cotidianas, os modos de tensionar as culturas escolares vão ganhando contornos cada vez mais sofisticados. Assim, ao realizarmos um mergulho nos cotidianos da instituição pesquisada, percebemos como as práticas vão evidenciando marcações que indiciam os sentidos sobre a escolarização. Desse modo, a potencialidade do brincar, como prática que potencializa o aprender na transição, constitui-se como ações que são apropriadas pelas crianças, configurando seu repertório de práticas de

modo que elas vão incorporando as culturas escolares sem se distanciar das culturas infantis.

2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises das práticas infantis, compreendemos que as crianças com seis anos produziram sentidos que indiciam seu entendimento sobre as intencionalidades do trabalho pedagógico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, indicando aquilo que as marcou em cada contexto. Assim, o reconhecimento do Ensino Fundamental como lugar marcado pela aquisição do saber ler, escrever e contar se associa ao entendimento das diferentes possibilidades de práticas corporais a partir dos conteúdos de ensino da Educação Física, evidenciando ações que destacam um entendimento que sinaliza uma diferenciação da primeira etapa da Educação Básica.

Desse modo, as apropriações desses conhecimentos são produzidas por meio daquilo que as identifica como crianças, o brincar, tanto nas aulas da professora com formação em Pedagogia, quanto da de Educação Física. Isso possibilitou as crianças, não só uma leitura ampla de mundo, mas também do entendimento das intencionalidades dessa etapa da Educação Básica e, conseqüentemente, de sua organização, que é diferente da instituição anterior.

Destacamos, também, a maneira como elas compreendem a Educação Física na Educação Infantil, sinalizando os espaços destinados às práticas corporais naquele contexto. Essa referência proporcionou às crianças realizar análises sobre o modo como a Educação Física se organizava, sua forma de abordar o conteúdo e seus espaços dentro dos cotidianos da EMEF “Espírito Santo”.

Portanto, observar as práticas infantis produzidas na Educação Física evidenciou os modos como as crianças praticaram os lugares do Ensino Fundamental transformando-os em espaços praticados (CERTEAU, 1994), indicando como as práticas assumem diferentes intencionalidades nos cotidianos escolares, a partir do lugar onde elas se fazem presentes. Isso não significa que estejam resistindo às culturas escolares nem tampouco aos conteúdos dessa etapa da Educação Básica. Essa é a forma com que elas produzem usos e apropriações das intencionalidades da

EMEF “Espírito Santo” no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Contudo, salientamos ser necessário outras pesquisas que se dediquem a compreender a transição por meio das práticas produzidas pelas crianças na Educação Física da Educação Infantil, buscando entender como as ações das crianças podem produzir sentidos que nos permitam compreender as tensões existentes naquele contexto.

CAPÍTULO III

3 APRENDER NA TRANSIÇÃO: DIÁLOGOS COM AS CRIANÇAS E A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

3. 1 INTRODUÇÃO

Pesquisas etnográficas em escolas que assumem como referência o protagonismo dos sujeitos permitem a produção do estudo *no lugar* e não *sobre o lugar*. Desse modo, eles contribuem para que possamos conhecer, analisar e interpretar as ações construídas cotidianamente³⁰ na escola, percebendo os processos culturais produzidos pelos autores escolares, permitindo a compreensão dos sentidos existentes nas práticas inscritas nesse contexto.

Foi por meio dessa perspectiva, que mergulhamos nos cotidianos da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Espírito Santo”³¹ e passamos a estabelecer relações cotidianas com alguns dos sujeitos que constituem a escola, focalizando o trabalho voltado para o processo de transição das crianças com seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, procuramos entender quais contribuições a Educação Física tem produzido no processo de transição das crianças com seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo em vista sua especificidade que tem nas práticas seu estatuto epistemológico. Essa disciplina, ao mesmo tempo em que tem obrigações comuns às outras, insere-se nos cotidianos escolares de modo diferente, promovendo seu processo de ensino-aprendizagem por meio das práticas corporais.

Nesse caso, interessa-nos, de maneira particular neste artigo, responder à seguinte questão: como as crianças e a professora com formação em Educação Física avaliam o aprender na transição³² da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

³⁰ Para Certeau (1994) os praticantes no cotidiano não se inscrevem passivamente nesses lugares; eles têm suas maneiras de fazer as intencionalidades, empregando ações escondidas.

³¹ Atribuímos nomes fantasia aos envolvidos na pesquisa (crianças da turma do 1º ano e a professora com formação em Educação Física) bem como à instituição pesquisada.

³² As crianças com seis anos eram matriculadas na educação infantil, mas agora fazem parte do ensino fundamental, a partir da promulgação da Lei nº 11. 274, de fevereiro de 2006 que, altera a LDB/96, ampliando para nove anos o ensino fundamental.

Perceber esse movimento durante o ano letivo possibilita a compreensão de como os praticantes (CERTEAU, 1994), crianças e professora com formação em Educação Física, se inserem no processo de transição nas aulas de Educação Física em um contexto longitudinal, focalizando as tensões, negociações, arranjos produzidos cotidianamente nas práticas da professora e das crianças com seis anos.

Entendemos como praticantes (CERTEAU, 1994) aqueles inseridos nas relações de poder cotidianas, que se apropriam daquilo que lhe é apresentado para constituir seu repertório de práticas. Isso permite-lhes construir ações que criam condições para que suas necessidades sejam atendidas. Esses sujeitos não consomem passivamente a cultura, eles empregam suas preferências, sua cultura, sua maneira de compreender o que ocorre como produto e produtor nos cotidianos.

Estreitando nossos diálogos com os estudos do cotidiano de Certeau (1994), apresentamos nosso entendimento de práticas. Assim nos referimos ao que está além do fazer prático/físico de uma atividade. Sinalizamos ações que se estabelecem astuciosamente e que revelam usos e apropriações que nos permitem perceber aquilo que foi consumido pelos praticantes dos cotidianos.

Assim, buscamos analisar os indícios presentes nas práticas das crianças e da professora com formação em Educação Física da turma do 1º ano da EMEF “Espírito Santo”, durante as intervenções ao longo do ano letivo de 2014, de março a dezembro, com o objetivo de contribuir não só metodologicamente para as pesquisas com as crianças, mas também com aquelas inseridas no processo de transição e que tenham como contexto de análise as aulas de Educação Física.

Destacamos que os acontecimentos cotidianos não se inscrevem numa dita linearidade temporal; eles são complexos, têm diferentes sentidos que são tensionados por práticas ocorridas dentro e fora da escola. A partir disso, buscamos organizar nossos dados de modo que eles possam apresentar as tensões, negociações, arranjos e ajustes presentes na transição, que deem visibilidade aos sentidos produzidos pelas práticas das crianças no aprendizado dos conteúdos da Educação Física na transição, projetando os acontecimentos ocorridos em um ano de escolarização.

No primeiro momento, focalizamos os sentidos produzidos pelas práticas e narrativas da praticante professora com formação em Educação Física sobre o aprender na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e, no segundo momento, analisamos como as crianças avaliam o aprender na Educação Física por meio dos sentidos produzidos por suas práticas ao longo de um ano letivo.

3. 2 PERCURSO METODOLOGICO

Utilizamos a *etnografia* (OLIVEIRA, 2000) como método de pesquisa, de modo que estivemos inserido de março a dezembro do ano letivo de 2014 em uma instituição de Ensino Fundamental do município de Vitória/ES, contabilizando 36 observações das aulas de Educação Física.

De acordo com Oliveira (2000), a pesquisa etnográfica permite compreender/interpretar as ações existentes em um grupo social. Para o autor, *olhar*, *ouvir* e *escrever* são ações que evidenciam a especificidade da etnografia e possibilitam o enriquecimento das interpretações produzidas a partir do arcabouço teórico orientador das análises. Nesse sentido, o *olhar*, ou observação sistemática, permite análises detalhadas da arquitetura, das práticas, da organização, dos costumes, das formas de vivenciar os espaços de um grupo social. O *ouvir* associa-se ao olhar, potencializando as análises por meio das narrativas que são inscritas nos cotidianos. Por fim, o *escrever* configura-se em um duplo papel, como instrumento de registro e, posteriormente de textualização dos dados, avaliando, organizando e interpretando novamente os dados produzidos.

Mediante essas observações, selecionamos a EMEF “Espírito Santo” como contexto da pesquisa a partir do envolvimento da escola com o desenvolvimento de pesquisas no campo da Educação, como *locus* para produção de monografias, dissertações, teses e artigos acadêmicos. Além disso, consideramos a logística como outro critério de seleção, o que engloba o deslocamento do pesquisador com os materiais utilizados para a pesquisa de campo.

Os praticantes da pesquisa foram as crianças com seis anos da turma do 1º ano da EMEF “Espírito Santo” do turno vespertino, composta por oito meninas e dezessete meninos moradores dos bairros de Jabour, Goiabeiras e Bairro República, todos

pertencentes ao Município de Vitória/ES. A professora com formação em Educação Física, Joana,³³ licenciada plena na mesma área pela Universidade Federal do Espírito Santo, em 2005, efetiva da Prefeitura Municipal de Vitória desde 2012, lecionava para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse era seu primeiro ano letivo na EMEF “Espírito Santo”. Os registros no diário de campo foram produzidos após as aulas de Educação Física. Desse modo, pudemos participar das aulas com as crianças, possibilitando a criação de um espaço que nos permitiu ouvi-las durante a aula.

Em um primeiro momento, nossos instrumentos de produção de dados foram inspirados nas práticas produzidas por Nunes (2012) que, por meio de brincadeiras, entrevistou crianças de um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES. Assim, ressignificamos brincadeiras como *vivo-morto* e *batata-quente*, introduzindo questões sobre a Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, que inverteram a lógica do jogo, evitando a exclusão de uma criança pela resposta das questões, o que proporcionou não somente o diálogo com aquilo que estávamos questionando, mas também o surgimento de perguntas sobre os interesses das crianças naquele momento de sua formação. Isso nos proporcionou um momento em que as crianças pudessem falar sobre seus aprendizados, juntamente de suas percepções sobre o processo de transição.

Nesse movimento, assumimos, como segundo ação, a inserção de um aparelho celular para que as crianças pudessem produzir registros imagéticos (fotos e vídeos) daquilo que lhes chamava a atenção na Educação Física. Metodologicamente, selecionávamos um aluno por aula para que ele fizesse seus registros. Com isso buscamos explorar o olhar delas para aquilo que era apropriado durante as aulas e, assim, analisar as narrativas produzidas nos vídeos em relação aos conteúdos vivenciados, observando como eles eram percebidos e consumidos nos diferentes momentos no decorrer do ano letivo.

Ao final do ano, sentimos necessidade de entrevistar a professora Joana, para ampliarmos as possibilidades de interpretação dos sentidos que ela produzirá após todo o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Desse

³³ A professora com formação em Educação Física, Joana, embora efetiva da PMV, estava vinculada à EMEF “Espírito Santo” em lotação provisória.

modo, analisamos suas narrativas por meio da teorização produzida por Ricoeur (1994) sobre a temporalidade narrativa.

Para Ricoeur (1994), a narrativa se inscreve em uma tripla temporalidade. Ela pode se referir a um ato no passado (presente-passado) ou a um fato ocorrido no presente (presente-presente) e, ainda, a uma expectativa do futuro (presente-futuro). Esse entendimento nos permite compreender as representações que ela formulou sobre o aprendizado das crianças em relação aos conteúdos da Educação Física, bem como sua expectativa para o futuro e como as práticas atravessam o entendimento dela sobre as crianças.

A organização das fontes produzidas por meio dos instrumentos metodológicos (diário de campo, vídeos, fotografias e narrativas) nos permitiu a categorização de maneira que iniciamos as análises com as narrativas produzidas pela praticante Joana, registradas no diário de campo, e pela entrevista ao final do ano letivo. No segundo momento, analisamos os sentidos criados pelas práticas das crianças na Educação Física, utilizando as narrativas registradas no diário de campo, em brincadeiras e, também, registros imagéticos (fotografias e vídeos).

3.3 O APRENDER PARA A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Iniciamos a análise das fontes por meio dos sentidos produzidos sobre o aprender na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física. A narrativa captada em 16 de abril revela o entendimento da praticante Joana sobre a entrada das crianças com seis anos na EMEF “Espírito Santo”, evidenciando as preocupações dela com as crianças, o que nos traz indícios daquilo que se espera nos cotidianos das aulas de Educação Física.

Quando eles vêm para cá [Ensino Fundamental], é bem diferente. Eles ficam bem perdidos, eles não sabem onde fica a sala, é aquela fase de transição! Eles choram, eles têm essa coisa de readaptação, fazer o processo [de adaptação] de novo, conhecer escola, espaços, as pessoas é tudo de novo (JOANA).

A preocupação da praticante Joana gira em torno do sentimento de pertença, conferindo maior peso àquilo que falta às crianças. Nesse sentido, o movimento de reconhecimento do local e seus sujeitos faz parte da transição, criando ações que

possibilitam às crianças se apropriarem do lugar, compreender seu modo de funcionamento e as possibilidades que ele apresenta.

Conhecer esses espaços passa a ser uma ação pensada pela escola, que produz arranjos com o intuito de criar um sentimento de pertença nas crianças em relação ao Ensino Fundamental. Identificamos, no período em que estivemos nos cotidianos da instituição pesquisada, ações como o *Dia do Brinquedo* e a *Primeira Semana de Aula*. A primeira se constituiu como um dia institucionalizado na rotina da turma do 1º ano, que possibilitou às crianças trazerem seus brinquedos para a escola e, o segundo, como uma semana em que são apresentados os espaços da escola para as crianças bem como a criação de rotinas diferenciadas que têm nas brincadeiras a centralidade do trabalho destinado à integração e socialização com outros alunos da instituição.

Mas, se essas ações se constituem como algo maior, de produção da escola como instituição que recebe as crianças com seis anos, como esse movimento tem sido pensado/produzido pela professora com formação em Educação Física? A resolução dessa questão nos fornecerá indícios dos sentidos produzidos sobre o aprender na Educação Física no Ensino Fundamental pelas práticas, na medida em que buscamos, ao longo do ano letivo, acompanhar o processo de transição.

Ressaltamos que os dados não se apresentam cronologicamente, já que as pistas e indícios vão e voltam a todo tempo nas práticas, criando e recriando sentidos. Dessa forma, iniciamos nossas análises a partir de uma narrativa registrada em 29 de abril por Joana, que explica como ela organiza os conteúdos nos primeiros meses de aula com as crianças de seis anos:

No início, eu procurei mostrar que estava aberta para ouvi-las, procurei criar um espaço de diálogo para eles perceberem que eu estava escutando eles. Isso facilitou! Eles sentiram isso, eu ouvia: 'Tia, não estou gostando disso', o que isso quer dizer? Em todo o início de aula, eu sentava com eles e explicava a atividade. No final sentávamos todos e eu questionava: 'E aí? O que vocês fizeram? Vocês gostaram? Podemos fazer diferente?'. Então fui dando essa liberdade para eles entenderem que não era atividade pela atividade na minha aula (JOANA).

Criar um canal de diálogo com as crianças que fosse usada para ouvi-las configurou-se como meio para entender suas necessidades, mas também como um momento instituído na rotina da Educação Física que buscou demarcar uma identidade para esse componente curricular no Ensino Fundamental, na medida em que ela diz “*que não seja uma atividade pela atividade*”, isto é, desprovida de intencionalidade e

conteúdo como os momentos ditos livres na rotina escolar. Seu intuito foi levar as crianças a compreenderem que a forma de abordar o conteúdo poderia ser diferente (ou não) do experienciado por elas na Educação Infantil.

Neves, Gouveia e Castanheira (2011) identificam que a transição entre as práticas educativas se constitui como a principal tensão entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Embora essa constatação seja direcionada para a alfabetização, podemos perceber elos entre ela e a narrativa de Joana, na medida em que o canal de diálogo aberto com as crianças buscou atender às suas necessidades, mas também informar que suas práticas se inscrevem de modo diferenciado em relação ao anteriormente vivido, na medida em que serão conhecidas práticas corporais que não fizeram parte do experienciado na Educação Infantil, indicando, também, como seria a intervenção, os objetivos e os modos de funcionamento.

Sua narrativa não se restringe à demarcação de um local e dos encaminhamentos da aula. Evidencia uma preocupação em ouvir as crianças e entender os sentidos que elas produzem sobre seus aprendizados na Educação Física, procurando indícios que levariam à organização dos conteúdos em que se visibilizam as experiências com as crianças e a apropriação cultural sobre o que foi desenvolvido. Esse movimento permitiu a Joana reunir um conjunto de informações que revelaram, de certa forma, os conteúdos desenvolvidos com a turma do 1º ano nas diferentes instituições de Educação Infantil, produzindo um primeiro olhar sobre o que poderia ser trabalhado com elas naquele período de transição.

Se considerarmos essa como uma primeira prática que tem por objetividade conhecer as preferências e diagnosticar o que foi apropriado pelas crianças na Educação Infantil, quais ações Joana produz pensando o cotidiano de suas intervenções? Nos escritos do diário de campo datados em 24 de abril, registramos uma narrativa que nos possibilita analisar o desenvolvimento de suas aulas em relação ao aprendizado na Educação Física com as crianças de seis anos:

Eu percebi algumas coisas nas outras aulas que deviam ser trabalhadas na Educação Infantil com eles e que veio para cá [Ensino Fundamental], como, por exemplo, as histórias que a professora regente conta. Na minha aula, eu procuro usar os brinquedos, é o elo que eu tentei criar [entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental]. Tento planejar pensando nisso.

O reconhecimento da existência de práticas cotidianas produzidas pelos autores escolares que indicam uma preocupação sobre a transição das crianças para o Ensino Fundamental, de modo que isso não ocorra de maneira desarticulada, também traz implicações para o fazer diário de Joana. Desse modo, trazer as experiências corporais das crianças soma-se às suas interpretações do trabalho desenvolvido na Educação Física na Educação Infantil para criar um elo que favoreça o processo de transição e de apropriação das intencionalidades da EMEF “Espírito Santo”, inventariando atividades que tinham nos brinquedos uma ligação com o conteúdo desenvolvido.

O Ministério da Educação (MEC) já sinalizava a relevância sobre o uso dos jogos, brinquedos e brincadeiras no contexto de transição, ao publicar, em 2007, um documento intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança com seis anos de idade”. Nele encontramos textos que incentivam/apresentam possibilidades de práticas pedagógicas que dialoguem com as necessidades da infância, fomentando o uso dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, como meio para uma escolarização que cumpra seu papel social sem se omitir das demandas provenientes da infância.

Mas os jogos, brinquedos e brincadeiras não são somente compreendidos como meios para o desenvolvimento de aspectos motores e cognitivo; eles também se inserem nos cotidianos como uma prática histórica e cultural, que possibilita as crianças compartilhar normas e valores, organizar suas práticas, promovendo a compreensão e gerenciamento coletivo das ordens sociais instituídas pelos autores escolares (CORSINO, 2007).

Isso nos permite compreender um pouco das intencionalidades articuladas por Joana ao inserir o brinquedo em suas intervenções, uma vez que ele é percebido como uma ferramenta didática que se estabelece como ligação entre a Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e também como objeto gerador de um espaço de compartilhamento de saberes entre as crianças, que tem múltiplas intencionalidades reveladoras de práticas infantis de socialização dos conhecimentos e dos lugares da escola.

Outra forma que observamos nos cotidianos que possibilitaram Joana introduzir os conteúdos a partir das preferências das crianças foi a definição de brincadeiras já

apropriadas por elas na Educação Infantil. No primeiro trimestre, ouvimos e observamos diferentes práticas que evidenciam as maneiras de usar as culturas infantis. O registro de campo a seguir auxilia nossa compreensão,

Joana estava trabalhando com a brincadeira pula-corda, quando realiza uma interrupção, pergunta de qual brincadeira as crianças querem brincar e, após ouvir todas as sugestões, inicia a brincadeira da galinha do vizinho brincando junto das crianças (DIÁRIO DE CAMPO, 12 de março).

Foi por meio da ressignificação dessas atividades que percebemos uma preocupação em torno de outras questões que atravessavam os cotidianos das crianças e que foram usadas pela professora. O registro no diário de campo do dia 7 de maio evidencia um momento em que essa prática se constituiu: *“A professora Joana, ao perceber que as crianças estavam falando sobre o filme do Homem-Aranha, criou um ‘pique-aranha’, em que o pegador só poderia saltar com as duas pernas e os ‘ladrões’ deveriam encostar na parede para não serem pegos”*.

A ressignificação da brincadeira, usando um referencial trazido dos cotidianos das crianças, enriqueceu a forma como a atividade foi organizada, evidenciando os sentidos que Joana atribuiu ao aprender no 1º ano do Ensino Fundamental, de modo que usar as preferências das crianças não significava abandonar os conteúdos e tampouco os objetivos, uma vez que as intencionalidades por trás da brincadeira aparecem no direcionamento ao que se dá a elas, como *“[...] saltar com as duas pernas, só pode correr de lado e tem que saltar por cima da marcação”* (DIÁRIO DE CAMPO).

Entendemos que produzir práticas que partam das apropriações das crianças é uma forma de conferir visibilidade às suas produções nos cotidianos escolares, articulando conteúdos de ensino com a especificidade das crianças com seis anos, confeccionando práticas que considerem o processo de transição, contemplando os conhecimentos historicamente produzidos pelos seres humanos com as práticas infantis, atendendo ao papel social da escola de preparar as crianças para a sociedade, possibilitando-lhes o acesso aos conhecimentos produzidos pelo homem bem como às diferentes linguagens.

Desse modo, Joana avança ao considerar as contribuições de Kramer (2006) que ressalta a potencialidade da transição entre a Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois tem a chance de considerar os sujeitos do processo não só como

crianças e alunos, mas também como sujeitos históricos e culturais que produzem e são produzidos por ela nas instituições educacionais. Isso permite ao pedagógico ser visto por suas dimensões culturais, artísticos e humanas e não apenas instrucional.

As ações de Joana durante o ano evidenciaram o uso da ludicidade como meio para trabalhar os conteúdos. Se, no início do ano letivo, as narrativas se remetiam às dificuldades em trabalhar com as crianças de seis anos – *“É muito difícil trabalhar com essa idade, eles são agitados, eles ainda não estão preparados para algumas coisas. O trabalho é muito grande com eles, dispersam a todo momento”* (JOANA) – no último trimestre, os dados produzidos ganharam outros sentidos. Criaram, assim, uma comparação entre o presente-passado e o presente-presente (RICOEUR, 1994), destacando o esforço produzindo e os aprendizados das crianças. A narrativa a seguir, registrada no dia 19 de novembro, indica pistas desse movimento:

No início do ano, eu tinha essa preocupação de sistematizar aquilo que eles traziam, transformava e assim eu conseguia trabalhar, e agora? Agora já é diferente. Eu ainda continuo fazendo isso, mas tem dias que eu nem preciso porque elas já entenderam como funciona aqui, na escola, já estão mais acostumadas com tudo isso, pegaram todos os conteúdos até aqui (JOANA).

Joana resgata suas memórias por meio da narrativa do presente-passado e compara a natureza das intervenções do início do ano letivo com as vivenciadas nos dois últimos trimestres. Assim ela ressalta como suas práticas eram inscritas num cotidiano onde o foco era criar condições para que as crianças se apropriassem das culturas escolares da EMEF “Espírito Santo” e das formas como ela trabalharia os seus conteúdos no decorrer do ano letivo.

Motta (2013) identifica o mesmo processo que Joana, pois, ao analisar a transição, por meio do processo de alfabetização, a autora destaca que, conforme as crianças avançam em seu processo de escolarização, as práticas historicamente atribuídas a elas vão sendo paulatinamente reconfiguradas, em um movimento de apropriação das intencionalidades do contexto onde estão inseridas. Demarcam-se, assim, os lugares da instituição e os momentos da rotina que se ancoram em um projeto maior, que buscam subsidiar as crianças com um conjunto de conhecimento que lhes permite praticar a escola.

Ao indicar que as rodas de conversas no início das aulas passaram a ocorrer com menor frequência no final do ano letivo, Joana não se refere apenas à organização de

suas aulas, mas também à apropriação das crianças quanto às culturas escolares da EMEF “Espírito Santo”. Destaca, dessa maneira, que a Educação Física contribui para a transição em uma perspectiva maior, que leva em consideração as práticas produzidas fora dela e que são importantes em um contexto geral, potencializando o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos que exigem maior sofisticação de movimentos e de compreensão dos processos exigidos, como a *ginástica* e a *queimada*.

Corsino (2007, p. 61) fornece pistas para entendermos como o trabalho produzido na Educação Física possibilita a incorporação das crianças com seis anos no Ensino Fundamental, considerando esse componente curricular, que tem nas práticas o seu estatuto epistemológico.

O professor, ao planejar para essa área, precisa escolher aquelas atividades que promovam a consciência corporal, a troca entre elas, a aceitação das diferenças, o respeito, a tolerância e a inclusão do outro [...]. Sendo assim, é importante que os conhecimentos e as atividades dessa área sejam instrumentos de formação integral das crianças e de práticas de inclusão social e proporcionem experiências que valorizem a convivência social inclusiva, que incentivem e promovam a criatividade, a solidariedade, a cidadania e o desenvolvimento de atitudes de coletividade.

Assim como os outros componentes curriculares, o aprender na Educação Física permite às crianças se apropriarem tanto dos conteúdos de ensino da disciplina quanto das intencionalidades do Ensino Fundamental, compartilhando os lugares, os brinquedos do parquinho, superando as diferenças, promovendo atitudes solidárias e socializando seus aprendizados por meio de seu repertório de práticas (CERTEAU, 1994) construído ao longo do ano letivo. Contudo, ela tem sua especificidade na diferença da mediação desses saberes, que se inscrevem de outra forma na escola por terem nas práticas a centralidade dos seus conteúdos de ensino.

A produção de práticas que pudessem organizar os conteúdos e proporcionar um processo de transição que garantisse as demandas das crianças sem delegar as práticas o fazer pelo fazer criou um espaço marcado por continuidades, ressaltado por Joana em diversos momentos, por narrativas inscritas no presente-presente e no presente-futuro (RICOEUR, 1994) como estas: “*Agora já estão melhores. Quando chegar ao final do ano, eles estarão bem melhores. Vão sair sabendo quase tudo que programei pro semestre final*” (DIÁRIO DE CAMPO).

Isso traz indícios das avaliações que são tecidas nos cotidianos em relação aos aprendizados das crianças com seis anos no decorrer do ano letivo na Educação Física, em que a demarcação tensionada pelo tempo cria uma linearidade que coloca as crianças em uma situação do *não aprender* para o *aprender*, embora percebêssemos que, no início do ano letivo, as ações de Joana estivessem direcionadas para diagnosticar os aprendizados das crianças na Educação Infantil. Isso nos leva a questionar se o *não aprender* está relacionado com o contexto lúdico e o *aprender* com a apropriação das técnicas.

Kramer (2007) destaca que entender creches, pré-escolas, Educação Infantil e Ensino Fundamental como instâncias de formação nos possibilita ampliar nosso conhecimento e perceber o enriquecimento que a compreensão das intencionalidades de cada lugar pode oferecer aos autores escolares. A partir dessa contribuição, consideramos que não se trata do *não aprender* para o *aprender*, mas de compreender os momentos das crianças e seus modos de aprendizado, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e, principalmente, no processo de transição entre essas duas etapas da Educação Básica que se destacam como momentos potencializadores da inventividade das práticas (CERTEAU, 1994) cotidianas.

Desse modo, em nosso esforço para analisar como o aprender se apresenta na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na Educação Física, a partir do diálogo com Joana, percebemos como a inventividade da professora buscou, nas demandas das crianças, um sentido que configurou as práticas que tiveram a intenção de proporcionar a transição. Desse modo, a potencialidade de seu trabalho permitiu às crianças terem acesso aos conteúdos de ensino da Educação Física de forma que as apropriações não estejam apenas ancoradas no fazer, mas sim em uma perspectiva que dê visibilidade à dimensão histórica e cultural que surge como meio enriquecedor do papel social da escola e da Educação Física naquele contexto.

4.3.1 O aprender para as crianças

Para iniciar a discussão sobre os sentidos produzidos pelas práticas das crianças com seis anos sobre o aprender na Educação Física no período de transição, apresentamos o registro produzido no dia 23 de abril, por meio de uma brincadeira

popular (batata-quente) que fornece indícios dos primeiros meses de vivências das crianças com seis anos na EMEF “Espírito Santo”.

Imagem 14 – Crianças brincando de batata quente



Pesquisador: *Do que vocês gostavam na aula de Educação Física na escola anterior? (Educação Infantil)*

Uns: *Brincar.*

Pesquisador: *Aqui vocês brincam também? O que tem de diferente?*

Milena: *Tem um monte de coisa, tio. Tem jogo tem os brinquedos, mas eu prefiro brincar em casa.*

Uns: *É!*

Hugo: *Tio, aqui todo mundo deixa trazer os brinquedos.*

Milena: *Mas tem dia que não pode, né?*

A imagem extraída de um vídeo apresenta um momento em que ressignificamos a brincadeira no intuito de produzir narrativas sobre a Educação Física vivenciada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Interessante destacar que, anteriormente ao registro imagético, Joana indicou uma série de normas e regras para as crianças, como *o comportamento, a postura, a organização da brincadeira, as instruções, a música que seria cantada e o espaço onde ocorreria a brincadeira* (DIÁRIO DE CAMPO) para direcionar nossas ações fora da sala, destacando uma preocupação procedimental que buscava indicar as maneiras de ocupar os espaços na instituição.

Milena nos provoca na medida em que sinaliza as brincadeiras que ela produz em casa. Nesse contexto, a quais brincadeiras ela se refere? Seriam as aprendidas nos cotidianos da escola? Ou ressignificações que ela produziu dos conteúdos apropriados na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental? Isso fornece pistas para entendermos que, assim como as demandas externas atravessam os cotidianos escolares, os aprendizados também provocam tensões no espaço familiar, que se torna lócus de ressignificação de práticas a partir dos consumos realizados na escola.

Santos *et al.* (2014, p. 545) destaca que o “[...] ato de brincar na escola da mesma maneira como se faz na rua nos provoca a refletir sobre o processo de apropriações e ressignificações das práticas corporais como conteúdo de ensino”. Esse entendimento nos provoca a pensar sobre os sentidos que têm sido atribuídos pelas crianças às brincadeiras na EMEF “Espírito Santo”, pois, ao sinalizarem que tem

coisas diferentes, elas destacam uma intencionalidade que subverte as brincadeiras conhecidas que, nos cotidianos, foram usadas para o ensino de outros conteúdos da Educação Física, como a ginástica, os jogos pré-desportivos e esportes de natureza.

Essas diferenciações também se referem ao objetivo de trabalhar as brincadeiras como um conteúdo que entenda essas atividades pelo seu lado sociocultural, como patrimônio cultural imaterial da humanidade, permitindo às crianças terem acesso a um conhecimento historicamente acumulado pelos seres humanos, que possibilitou a ampliação do seu entendimento sobre as diferentes formas e modos de brincar ou de jogar, permitindo que levem para seus cotidianos aquilo que se aprende na Educação Física.

O diálogo com Falcão *et al.* (2012), que pesquisou as potencialidades/possibilidades do uso dos jogos nas aulas de Educação Física com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, permitiu-nos aprofundar nossas análises, ao destacar que as brincadeiras aprendidas no contexto escolar são apropriadas histórica e culturalmente pelas crianças. Isso lhes possibilitou se constituírem como sujeitos de suas experiências, organizando ações e interações que evidenciam suas preferências e aprendizados.

Mello *et al.* (2014, p. 478) também contribuem para o entendimento da brincadeira na Educação Física da Educação Infantil, indicando-nos outras leituras:

A brincadeira e o jogo permitem compreender as crianças em suas diferentes singularidades. Tornar o jogo como atividade central nas aulas de Educação Física na Educação Infantil é uma forma de assumir outra racionalidade para esse espaço e tempo, que associa interesses e necessidades, representando as características próprias do ser criança e favorecendo o desenvolvimento de diversas linguagens presentes na escola.

Os autores nos permitem compreender a potencialidade do jogo e da brincadeira na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, considerando seus usos para além do desenvolvimento de habilidades específicas, como produção histórica e cultural das crianças que é apropriada pela Educação Física, considerado um conteúdo de ensino e que, no contexto pesquisado, se apresentou como prática articuladora das apropriações realizadas pelas crianças em transição.

As narrativas das praticantes crianças destacam esse movimento, embora elas não reconhecessem o que era diferente. Elas sinalizaram que reconheciam que as

práticas vivenciadas eram novas. Falas como estas: “*Tem uns negócio diferente. Tem aquilo que a tia ensina que é diferente. Aham tem, sim, diferença*” (DIÁRIO DE CAMPO) evidenciam conteúdos que ainda não haviam sido apropriados corporalmente, mas que já fazem parte dos cotidianos da Educação Física na EMEF “Espírito Santo”.

Outra questão que se apresenta nas narrativas das crianças é sobre o uso dos brinquedos. Quais sentidos foram atribuídos pelas crianças à inserção desses objetos na turma do 1º ano da EMEF “Espírito Santo”, tendo em vista que Joana indicou que esse é o elo que estabelece com a Educação Infantil?

Indícios desses sentidos podem ser percebidos não só nas narrativas anteriores, mas também em diversos momentos no decorrer do ano letivo, pois, ao destacarem a permissão do brinquedo, as crianças reconhecem um movimento por parte dos autores escolares que considera as demandas infantis ao mesmo tempo em que produzem ações transformadoras dos costumes, uma vez que observamos nos cotidianos que nem todos os dias da semana eram permitidos o uso dos brinquedos trazidos de casa. “*Brinquedo só no dia do brinquedo, tio, ou quando a tia Joana deixa*”; “*Eu trouxe, mas tá na mochila, hoje não pode*” e “*Não, não, a tia não deixa trazer todo dia*” (DIÁRIO DE CAMPO).

Ressaltamos que, nos cotidianos da Educação Física, embora os brinquedos estivessem presentes no início da aula, conforme os conteúdos iam se desenvolvendo, eles eram deixados de lado, evidenciando a utilização do corpo como brinquedo que possibilita interação com o outro ao mesmo tempo em que se apropria corporalmente dos conteúdos de ensino.

Nesse sentido, práticas produzidas pelos autores escolares como: viagens extracurriculares, avisos na hora da entrada que destacavam a proibição dos brinquedos naquele momento, utilização de brinquedos pedagógicos e a produção manual de brinquedos foram ações que se somaram às práticas produzidas na Educação Física que, paulatinamente, foram apropriadas pelas crianças, ocasionando uma diminuição da frequência em que elas traziam seus brinquedos para a escola.

Essas práticas coletivas tiveram suas intencionalidades incorporadas pelas crianças e, conforme elas avançavam em seu processo de transição, ouvimos narrativas do

segundo trimestre em diante como estas registradas nas aulas de Educação Física: *“Tá na minha mochila [o brinquedo], nem peguei hoje”*; *“Hoje a tia não deixou usar [o brinquedo] e [o brinquedo] ficou em casa, tio”* (DIÁRIO DE CAMPO). Os indícios nos permitem compreender que, conforme as crianças ampliam seus conhecimentos sobre os conteúdos desse componente curricular, elas ressignificam suas formas de socializar esses conhecimentos. Desse modo, o que anteriormente era realizado com maior frequência deixa de fazer parte dos cotidianos como algo natural.

Nos registros também percebemos os sentidos atribuídos pelas crianças à Educação Física e a forma com que ela vincula seus ensinamentos. A fonte a seguir apresenta pistas sobre isso:

Em um dia chuvoso, distribuimos as folhas para que as crianças produzissem um desenho sobre a Educação Física no Ensino Fundamental. Ricardo aproximou-se e perguntou se não ia ter aula. Eu disse que já estávamos em aula, só que ela seria na sala. Ele se afastou e sentou em seu lugar (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de outubro).

A pergunta de Ricardo não se apresenta como uma fala isolada; ela faz parte de um conjunto de questionamentos que surgiam quando não íamos para a quadra ou pátio externo, mas o que queremos destacar é o entendimento das crianças de que o aprendizado na Educação Física ocorre nos espaços externos, favorecendo a apropriação corporal dos conteúdos.

Quadra, pátio e parquinho são espaços de interação privilegiados e, nas instituições escolares, a Educação Física é o componente curricular que utiliza esses lugares para ensinar, tendo em vista a natureza de seus conteúdos. Nesse sentido, os lugares disponíveis podem indicar quais práticas serão produzidas ao longo do ano. Na EMEF “Espírito Santo” as crianças com seis anos não tinham acesso à quadra poliesportiva com regularidade, com isso as práticas vivenciadas por elas foram construídas no pátio que, de certo modo, indicou quais conteúdos poderiam ser trabalhados mediante suas características.

Ressaltamos que não estamos sinalizando que as práticas da Educação Física devem ser produzidas somente nos espaços abertos, mas queremos destacar o entendimento das crianças em relação à natureza do trabalho de ensino-aprendizagem desse componente curricular e como as suas práticas (CERTEAU, 1994) fornecem pistas e indícios de sua compreensão.

Certeau (1994), ao analisar as práticas cotidianas, indica que elas fazem parte de um repertório que é usado para subverter lógicas instituídas que se articulam de modo a produzir caminhos sinuosos que tensionam as objetividades de um determinado local.

Essa contribuição de Certeau (1994) nos permite realizar outra leitura sobre a narrativa. O não reconhecimento da atividade produzida em sala como aula de Educação Física evidencia uma prática astuciosa que tinha como intuito garantir a continuidade do conteúdo que estava sendo trabalhado (neste caso em especial, os jogos pré-desportivos), ao mesmo tempo em que proporcionaria às crianças saírem da sala, sinalizando a maneira como elas se apropriam dos conteúdos de ensino desse componente curricular.

Assim, procuramos em outras ações mais indícios que pudessem contribuir para nossas análises sobre os sentidos produzidos sobre o aprender no processo de transição.

Imagem 15 – Brincadeira de vivo-morto



A brincadeira popular *vivo-morto* foi uma das práticas que produzimos com o intuito de compreender os sentidos que as crianças atribuíam ao aprender na transição. Para tanto, buscamos questões que pudessem levar as crianças a produzir narrativas que indicassem suas avaliações sobre a Educação Física nesse processo, por meio de uma ação colaborativa que proporcionasse meios para que pudessemos construir questões a partir das respostas das crianças.

Metodologicamente, não excluímos as crianças que se confundiam no comando de *vivo* ou de *morto*; questionávamos sobre o que aprenderam na Educação Física na Educação Infantil e o que aprendem no Ensino Fundamental. Interessante destacar que a ressignificação da brincadeira inverteu seus sentidos para as crianças. Ao invés de objetivar o acerto, elas buscavam o erro, para que pudessem ser protagonistas e responder às questões que construímos durante a brincadeira.

Pesquisador: O que aprenderam na Educação Física na outra escola? [Educação Infantil]

Maria Eliana: Aprendi a brincar.

Ricardo: Eu também, tio.

Renan: É, e eu o pique-pega.

Pesquisador: Com a tia Joana? [Ensino Fundamental]

Diversos: Aprendi a brincar também.

Pesquisador: A mesma coisa?

Diversos: Não, teve ginástica, estrelinha. É teve o pique-fruta.

Pesquisador: Mais o quê?

Maria Eliana: Um monte de coisa. Teve aquilo com a corda [falsa-baiana].

A brincadeira de *vivo-morto* foi realizada no dia 10 de dezembro, próximo às últimas aulas do ano letivo que se encerrou no dia 18 de dezembro. Isso possibilitou às crianças produzir narrativas no presente-passado (RICOEUR, 1994), rememorando os conteúdos aprendidos ao longo do seu primeiro ano no Ensino Fundamental. Elas

apresentam uma compreensão maior sobre as duas etapas de ensino, tensionadas pelas apropriações adquiridas cognitiva e corporalmente, passando a compor seu repertório de práticas cotidianas (CERTEAU, 1994).

Assim, também percebemos que o aprender na Educação Física para as crianças não se restringe ao saber corporal. Observamos ainda a apropriação cognitiva que lhes permitem não apenas o aprendizado do *saber fazer*, mas do *falar sobre*, possibilitando socialização de seus aprendizados tanto de forma corporal como conceitualmente. As narrativas a seguir, produzidas ao longo do ano letivo, fornecem pistas e indícios do nosso entendimento: “*Eu aprendi fazer o boi pintadinho,³⁴ você quer ver, tio?*”; “*Tio, tio, tio eu aprendi a dançar congo*”; “*Aquele negócio com corda é fácil [falsa-baiana]. É só por um pé, depois o outro e segurar forte*” (DIÁRIO DE CAMPO).

A ampliação dos conteúdos da Educação Física foi percebida em outros momentos do nosso mergulho nos cotidianos da instituição pesquisada. Ouvimos narrativas durante o processo que se remetiam ao que tinha ou estava sendo trabalhado na Educação Física, evidenciando os sentidos que as crianças produziam ao falar sobre seus aprendizados na EMEF “Espírito Santo”, sobretudo na Educação Física, como no caso indicado pela narrativa: *ginástica, pique-fruta, estrelinha e falsa-baiana*.³⁵ Isso também indica uma perspectiva temporal à apropriação cognitiva dos conteúdos, pois, se, em um primeiro momento, no início do ano letivo, as narrativas destacam “*um monte de coisa diferente*” agora as “*coisas*” têm nomes, têm sentidos e têm funcionalidade para as crianças. Elas fazem parte do conjunto de conteúdos apropriados durante o ano, que ampliam o seu entendimento sobre a Educação Física do Ensino Fundamental, permitindo a diferenciação do que foi vivenciado na Educação Infantil.

A temporalidade da narrativa inscrita no presente-passado (RICOEUR, 1994) possibilitou às crianças resgatar suas apropriações, evidenciando aquilo que lhes marcou durante o processo de ensino-aprendizado, ao mesmo passo em que tensiona uma comparação com os conteúdos trabalhados na Educação Infantil. Os sentidos produzidos pelas crianças, neste caso, sinalizam um deslocamento do aprender nas

³⁴ Manifestação cultural da cidade de Muqui/ES.

³⁵ *Falsa-baiana* consiste em amarrar duas cordas paralelas, uma inferior e outra superior, de modo que as crianças possam ir de um lado ao outro pisando na corda, ao mesmo tempo em que se sustenta com as mãos.

duas primeiras etapas da Educação Básica que dimensionam os conteúdos para um lugar em que seu aprendizado estabelece uma dinâmica diferente das brincadeiras populares e contribui para a diferenciação da Educação Física praticada na Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Em uma primeira análise tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, as crianças destacam o brincar como principal conteúdo de ensino, contudo, no desenvolver da narrativa, elas apontam outros conteúdos que lhes permitem sinalizar uma diferenciação do que aprenderam em cada etapa da Educação Básica. Nesse sentido, o *falar sobre* sinaliza a apropriação cognitiva do conteúdo, o que lhes permite produzir diferenciações dos seus aprendizados.

Matos (2013), ao mapear a produção científica sobre os conteúdos de ensino da Educação Física nos principais periódicos da área de 2000 a 2011, localizou 22 artigos que analisaram os jogos e brincadeiras. Desses, dez foram produzidos nos cotidianos da Educação Infantil, sete nos anos iniciais do Ensino Fundamental e cinco não especificaram a etapa de ensino. A interpretação de seus dados nos permitiu refletir sobre as potencialidades dos jogos e brincadeiras na transição, atribuindo a esses conteúdos relevância na Educação Física da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, uma vez que essas etapas se constituíram como principais *lócus* dos estudos mapeados.

Compartilhamos das contribuições de Santos *et al.* (2014) e Borba (2007), ao destacarem que o brincar surge nos cotidianos escolares como um espaço enriquecedor das apropriações relacionadas com os conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. Isso permite a compreensão da intencionalidade por trás desse conteúdo que aparece como maior força na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, as práticas produzidas por Joana sinalizam que, na EMEF “Espírito Santo”, o brincar é assumido como patrimônio cultural imaterial da humanidade e também como meio para o desenvolvimento de outros conteúdos de ensino.

Desse modo, as crianças, por meio das brincadeiras, foram conhecendo e se apropriando dos conteúdos postos para a turma do 1º ano da EMEF “Espírito Santo” em um movimento tensionado pelas suas práticas. Essas reorganizavam seus aprendizados em momentos da aula, retomando o que foi aprendido e que passou a

constituir seu repertório de práticas (CERTEAU, 1994), o que pode ser visto em diversos momentos nos cotidianos da Educação Física.

Durante nossas observações, percebemos a maneira como os conteúdos são ressignificados nas aulas. A sequência de imagens extraídas de um vídeo evidencia esse movimento.

Imagem 16 – Duas crianças brincando de rolamento na grama



Imagem 17 – Quatro crianças brincando de rolar na grama



As filmagens foram feitas no dia 7 de novembro, duas semanas após um conjunto de aulas que teve como conteúdo de ensino a ginástica. Embora os meninos da turma tivessem mostrado resistência nos primeiros contatos com esse conteúdo, as meninas mostraram-se receptivas desde a primeira aula.

Na Imagem 16, visualizamos duas crianças. O diálogo entre elas revela um pouco da intencionalidade da brincadeira “*Vamos fazer o rolinho?*”; “*Vamos, aqui tá bom!*”. Na Imagem 17, outras crianças se aproximam e começam a tentar realizar o mesmo movimento. Nesse ponto, as práticas infantis não só iniciaram um movimento de ressignificação daquilo que já havia sido tema da aula, como também produziram um contexto que possibilitou a outras crianças vivenciar novamente o conteúdo, reinventando-o à sua maneira e contribuindo para o seu aprendizado e o do outro por meio de uma prática (CERTEAU, 1994) produzida na inventividade infantil.

Conforme Joana avançou no desenvolvimento dos conteúdos, fomos percebendo um movimento que se parecia com uma situação de “fuga” da intencionalidade da aula para experimentar, revivenciar e, sobretudo, ressignificar o que foi aprendido nas aulas de ginástica, criando possibilidades de práticas infantis com o conteúdo,

ajustando-o para os seus cotidianos, sem desvincular o conhecimento adquirido sobre ele.

Esse movimento é revelador de práticas que produzem sentidos em relação ao aprender na Educação Física, de modo que seus conteúdos são apropriados e ressignificados nos cotidianos das crianças, criando práticas infantis que, ao mesmo tempo em que socializam conhecimentos, se configuram como brincadeiras que, sobretudo, identificam a categorial geracional à qual as crianças pertencem. Dessa forma, o aprender pautado na ludicidade, não se constitui apenas como eixo articulador do trabalho pedagógico; ele também é um modo usado pelas crianças para se apropriarem dos demais conteúdos de ensino da Educação Física por meio de sua cultura própria.

Portanto, consideramos que as práticas construídas a partir das necessidades das crianças não significaram abandonar sua inserção sociocultural e, tampouco, o papel social atribuído a escola e à Educação Física. Elas contribuíram para a criação de arranjos e ajustes à que propiciaram para o aprender no período em que as crianças estavam vivendo, sem distanciar o fazer diário dos conteúdos das demandas das crianças.

Isso foi evidenciado pelos sentidos produzidos pelas práticas das crianças que destacaram os conteúdos da Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, evidenciados nos últimos conteúdos que são novos a elas, mas que cotidianamente foram trabalhados por meio daquilo que lhes foi comum na Educação Infantil, os jogos, os brinquedos e as brincadeira sinalizando a potencialidade desse conteúdo para o desenvolvimento integral (DCNEI, 2009).

3.4 APONTAMENTOS FINAIS

Produzir uma etnografia na EMEF “Espírito Santo” nos permitiu mergulhar em sua complexidade cotidiana, percebendo sua cultura, a forma como a escola se organiza e o modo como os autores escolares inscrevem suas práticas no dia a dia do trabalho com as crianças.

Ao darmos visibilidade às práticas produzidas pela professora com formação em Educação Física, buscamos entender os sentidos produzidos sobre o aprender no

período de transição. Desse modo, as dificuldades do trabalho pedagógico e as estratégias, arranjos e ajustes tecidos cotidianamente objetivaram a produção de um elo entre as práticas corporais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, elegendo jogos, brinquedos e brincadeiras como eixo articulador dessas etapas da Educação Básica. Nesse movimento, a produção de ações que buscaram demarcar uma diferenciação da Educação Física da Educação Infantil para o Ensino Fundamental somou-se às ações projetadas com os jogos, brinquedos e brincadeiras.

A aproximação com as fontes produzidas com as crianças possibilitou uma interpretação dos sentidos produzidos pelas suas práticas que destacaram o aprender na Educação Física na transição. Desse modo, o brincar potencializou o protagonismo das crianças e foi destacado como uma ferramenta metodológica que permeou suas vivências na primeira etapa da Educação Básica. Conforme elas se apropriaram das intencionalidades do Ensino Fundamental, seu entendimento sobre o aprender se ancorou nos conteúdos, destacando uma apropriação cognitiva e corporal do ensino da Educação Física.

Esse movimento permitiu às crianças compreender as diferentes formas de aprender na Educação Física do Ensino Fundamental, dimensionando o conteúdo de modo que a prática não ficou restrita ao *saber fazer*, mas também se estendeu ao *falar sobre* a maneira de se apropriar culturalmente dos conteúdos, empregando utilidade a eles, o que foi assumido naquele contexto como prática socializada e humanizadora.

Contudo, consideramos ser necessário o desenvolvimento de outras pesquisas produzidas nos cotidianos escolares sobre o processo de transição. Nesse sentido, observar as práticas produzidas na Educação Infantil pode trazer elementos que evidenciem como esse processo tem sido refletido e praticado naquele contexto, sobretudo nas aulas Educação Física, possibilitando novas reflexões sobre esse momento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi compreender os sentidos produzidos pelas práticas sobre o processo de transição das crianças com seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sobretudo considerando as práticas produzidas na Educação Física. Desse modo, analisamos os dados produzidos com a professora com formação em Pedagogia, o coordenador de turno com formação em Educação Física, a professora com formação em Educação Física e as crianças da turma do 1º ano da EMEF “Espírito Santo”.

Nesse sentido, o mapeamento que realizamos sobre objeto de estudo, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental por meio das práticas, evidenciou ausências de pesquisas na área da Educação Física que abordassem esse tema, o que sinaliza a emergência de pesquisas que se debrucem sobre o processo de transição vivenciado nesse componente curricular.

Inicialmente, buscamos compreender o contexto maior, entendendo as concepções de crianças, infâncias e escolarização daqueles responsáveis por trabalhar a transição. Nessa perspectiva, criamos categorias de análises que nos permitiram entender como essas concepções evidenciam os sentidos produzidos pelas práticas (CERTEAU, 1994) inscritas naquele contexto.

Os dados obtidos por meio de narrativas registradas no diário de campo, *grupos de conversa* e entrevistas forneceram pistas e indícios das práticas realizadas nos cotidianos com as crianças com seis anos de idade, que revelavam as concepções de crianças, infância e escolarização dos autores escolares. Dessa forma, percebemos ações que buscaram marcar nos cotidianos as intencionalidades do Ensino Fundamental sem desconsiderar as necessidades das crianças.

Nesse sentido, observamos um entendimento de crianças como sujeitos que se apropriam das culturas escolares por meio das práticas. Isso fez com que houvesse uma resignificação da concepção de escolarização, tendo-a como espaço mutável, capaz de proporcionar aos seus alunos espaços que promovam sua transição para essa etapa da Educação Básica.

Assim, acenamos com a possibilidade de produzir encontros entre os autores escolares da instituição de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de modo que

esses autores escolares pudessem pensar em ações conjuntas que potencializassem o processo de transição entre essas etapas da Educação Básica.

Aprofundando nossas análises, buscamos compreender os sentidos as crianças produziam por meio de suas práticas sobre o processo de escolarização na transição, sobretudo em relação à Educação Física. Procuramos entender como elas percebiam o trabalho produzido por esse componente curricular na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Dessa forma, ressignificamos brincadeiras populares, como a *batata-quente* e *vivo-morto*, de maneira que sua intencionalidade ganhasse outro sentido e fosse usada para ouvir as crianças sobre sua escolarização. Também produzimos câmeras de papelão, simbolizando as utilizadas na programação audiovisual, com o objetivo de criar uma brincadeira que possibilitasse às crianças entrevistar e serem entrevistadas.

Essas ações metodológicas nos permitiram compreender que a natureza do trabalho pedagógico produzido no Ensino Fundamental ocorre por meio daquilo que atribui identidade às crianças, o brincar. Isso lhes possibilitou realizar uma leitura ampla sobre as práticas inscritas nos cotidianos do Ensino Fundamental, destacando as diferenciações entre a forma de organizar os lugares de cada etapa da Educação Básica.

Assim, a Educação Física na Educação Infantil foi destacada como lugar em que as práticas corporais ocorrem nos parquinhos, com os brinquedos daquele espaço e, no Ensino Fundamental, a diversidade de espaços onde as práticas eram produzidas ganhou protagonismo nas narrativas, evidenciando também os conteúdos que fizeram parte de seus cotidianos naquele contexto.

A partir disso, sentimos necessidade de compreender como as crianças e a professora com formação em Educação Física avaliam o aprender nesse componente curricular no processo de transição. Utilizamos as narrativas registradas por meio do diário de campo, da produção de brincadeiras e dos registros iconográficos (fotos e vídeos).

Nossas análises consideraram o aprender durante o ano letivo de 2014, interpretando as práticas ao longo dos trimestres. Em um primeiro momento com a professora Joana e, no segundo, com as crianças da turma do 1º ano da EMEF “Espírito Santo”.

Para a professora Joana, os jogos, brinquedos e brincadeiras foram o conteúdo de ensino que proporcionou a transição das crianças para o Ensino Fundamental. Por meio dele, a autora escolar produziu práticas que atendiam às necessidades das crianças, ao mesmo tempo em que estabelecia marcações das especificidades do seu trabalho naquele contexto. Isso permitiu que ela reinventasse seus conteúdos, produzindo uma ligação entre as práticas apropriadas pelas crianças na Educação Infantil com seu modo de ensinar na EMEF “Espírito Santo”.

Essas ações foram significativas para as crianças, de modo que os sentidos que elas produziram sobre o aprender na Educação Física no Ensino Fundamental diferenciaram-se do que aprenderam na Educação Infantil. As marcações desenvolvidas pelas práticas (CERTEAU, 1994) destacavam também o aprendizado da leitura, da escrita e do contar, o que sinalizava a construção de um entendimento sobre papel social da escola. Isso também era percebido na Educação Física, na medida em que as crianças evidenciaram seus aprendizados em relação à apropriação corporal e cognitiva dos conteúdos, socializando, ressignificando e falando sobre eles nos cotidianos da EMEF “Espírito Santo”.

Portanto, entendemos que o processo de transição na EMEF “Espírito Santo” provoca tensões que são enriquecedoras das práticas produzidas em relação ao processo de escolarização das crianças com seis anos. Assim, os arranjos, ajustes e adequações nos cotidianos evidenciam a preocupação dos autores escolares sobre essa questão.

As práticas (CERTEAU, 1994) das crianças forneceram pistas e indícios de seus modos de compreender os espaços do Ensino Fundamental e como sua cultura atravessa os cotidianos revelando os usos e apropriações que elas realizam dos conteúdos de ensino da Educação Física e do Ensino Fundamental.

Esse componente curricular que tem a manifestação do seu estatuto epistemológico legitimado pelas práticas, evidenciando a maneira como os alunos se apropriam de seus conteúdos (SCHNEIDER; BUENO, 2005; FROSSARD; SANTOS, 2013; SANTOS *et al.*, 2014), tem, nessa forma, a sua maneira de promover a transição das crianças para o Ensino Fundamental e as culturas escolares. Assim, privilegia as ações coletivas que permitam as crianças criar, contribuir e compartilhar seus aprendizados entre elas, ressignificando os saberes consumidos produtivamente

(CERTEAU, 1994), produzindo usos e apropriações conforme as situações vão se desenhando nos cotidianos.

A conclusão desta dissertação acena a necessidade de produzir outras pesquisas nos cotidianos escolares, assumindo, como objeto de pesquisa, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental da área da Educação Física, assumindo como protagonistas as crianças, para com elas discutir como se apropriam dos conteúdos de ensino desse componente curricular e as possibilidades de construção de práticas que promovam maior integração entre a Educação Infantil com o Ensino Fundamental e que visibilize as práticas produzidas em cada contexto.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. E. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Histórias da educação**, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- ALVES, N. et al. Nós e nossas histórias em imagens e sons: uma história em imagens. In: AMORIM, A. C. R. de (Org.). **Passagens entre o moderno para o pós-moderno: ênfase e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo**. Campinas, SP: Unicamp, GT Currículo da Anped, 2007. p. 21-28.
- ARGOS, J.; EZQUERRA, M. P.; CASTRO, A. Escuchando la voz de la infancia em los procesos de cambio e investigación educativas: aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 5, n. 54, p. 1-17, 2011.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socialização e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 159-1083, out. 2007.
- BARCELOS, M. **O papel do professor de Educação Física no CMEI “Pequenos Brilhantes” em Viana/ES**. 2013. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**, 34 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Leograf, 2007.
- BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: **orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Leograf, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013.

CAMBI, F. História da pedagogia. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CASTRO, A.; ARGOS, J.; EZQUERRA, P. Escuchando la voz de la infancia em lós procesos de cambio e investigación educativos: aproximación al estudio de lãs transiciones entre lãs etapas de educación infantil y educación primaria. **Revista Iberoamerixana de Educacion**, n. 54, p. 1-18, 2012.

CASTRO, A.; ARGOS, J.; EZQUERRA, P. La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil e la de educación primaria. **Perfiles Educativos**, v. 37, n. 148, p. 34-49, 2015.

CERTEAU, B. A invenção do cotidiano: **Artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Editora Artmed, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Petrópolis/RJ. Artmed, 2000.

COLA, C. P.; REBOUÇAS, M. M. O. **desenho da criança e o imagético móvel urbano**. Cachoeira/BA: Anpad, 2010.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Campinas, **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, W. A. Interpretativa no brincar ao “fazer-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, W.; MOLINARI, L. Entering and observing in children’s worlds: a refletion on a longitudinal ethnography of early education in italy. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Research with children**: Perspectives and practices. Londres: [s.n.], 2000. p. 179-201.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *In*: BRASIL, **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Leograf, 2007.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio-ago. 2005.

DOCKETT, S.; PERRY, B. Researching with children: insights from the starting school research projet. **Early Child Development and Care**, v. 175, n. 6, p. 507-521, 2005.

FABIAN, H.; DUNLOP, A. Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Paris: Unesco, 2007.

FALCÃO, J. M. et al. Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na Educação Física. **Ver. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3. p. 615-631. jul./set. 2012.

FISHER, J. We uses to play in foundation, it was more funner: investigation feelings ababout transition from foundation stage to year 1. **Early Years**, v. 29, n. 2, p. 131-145, 2009.

GABRIEL, W.; NIESEL, R. coonstruting transition into kindergarten and school. In: FABIAN, H.; DUNLOP, A. **Transitions in the early years**: debating continuity and progression for children in early education. Londres: [s. n.], 2002. P. 64-76

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Leograf, 2007.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Número Especial.

KRAMER, S; NUNES, M. F. R; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo v, 37. n, 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

MACIEL, D. M. M. A; DANTAS, A. G. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 157-175, jan./mar. 2010.

MARCONDES, K. H. B. **Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

MARGETTS, K. Indicators of children's adjustment to the first year of schooling. **Journal of Australian Research in Early Childhood Education**, v. 1, p. 20-30, 2000.

MATOS, J. M. C. **Conteúdos de ensino da educação física escolar: da produção acadêmica às narrativas docentes**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MELLO, A. *et al.* Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1. p. 157-173, jan./abr. 2011

NEUENFELD, D.J. Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? **Revista da Educação Física/UEM Maringá**, v. 14, n. 1, p. 37-45, jan./fev. 2003.

NEVES, V. F. A; GOUVÊA, M. C. S; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011.

NOGUEIRA, A. L. H; CATANANTE, I. T. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v, 37, n. 1, p. 175-190, jan./mar. 2011.

NUNES, K. R. **Infâncias e educação infantil? redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas nas pesquisas com crianças**.

2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

O’KANE, M.; HEYES, N. The transitions to school in Ireland: views of preschool and primary school teachers. **International journal of transitions in childhood**, v. 2, p. 4-16, 2006.

OLIVEIRA, A. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**, v. 3, n. 17, p. 271-280. set./dez. 2013.

PANSINI, F; MARIN, A. P. O ingresso de crianças com 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 87-103, jan./abr. 2011.

PERRY, B.; DOCKETT, S. Voices of children in transition to school. **Wollongong transition to school network**, 2008. Disponível em: <http://www.transitiontoschool.com.au/downloads/research/Voices>. Acesso em: 15 ago. 2015.

PRAMLING-SAMUELSSON, I.; SHERIDAN, S. Children’s conceptions of participation and influence in pré-school: a perspective on pedagogical quality. **Contemporany Issues in Early childhood**, v. 9, n. 2, p. 169-197, 2001.

RICOEUR, P. Tempo e narrativa. Papirus: Campinas, São Paulo, 1994. t.1.

SANTOS, W. et al. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 30, p. 153-179, 2014

SANTOS, W.; FROSSARD, M. L. **Do lugar aos espaços praticados por um componente curricular**: identidades da educação física no cotidiano escolar. Jornada de Iniciação Científica, Programa Institucional de Iniciação Científica, UFES, 2013.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade e cultura**, Braga: Instituto de estudos da criança da Universidade do Minho, n. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, M. J; GOUVEIA, M. C. S. de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J.G.S. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, jan./abr. 2005.

VEIGA, C. G. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 90-103, set./out./nov./dez. 2002.

APENDICES

APÊNDICE A – Questionário semiaberto para professores e coordenador de turno**Questões gerais**

- 1 - Existe alguma norma interna da escola, ou da Secretaria municipal de educação que forneça indicativos de como deve ser o processo de inserção das crianças do 1º ano?
- 2 - Qual a sua visão sobre a inserção das crianças com seis anos no Ensino Fundamental?
- 3 - Existem características dessas crianças que tensionam seu modo de agir?
- 4 - Em sua opinião, quais práticas a escola tem desenvolvido para proporcionar a transição entre os níveis de ensino de forma menos abrupta?

QUESTÕES PARA OS PROFESSORES

- 1 - Existe diferença das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças de seis anos nas instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental? Nesse sentido, como suas práticas têm levado em consideração o processo de transição entre os níveis de ensino?
- 2 - Quais demandas você considera no momento de planejar suas aulas para esse grupo?
- 3 - De que modo você contribui para o processo de escolarização?
- 4 - Em sua opinião, você atende às demandas das crianças em suas aulas? Como você tem dialogado com suas necessidades nesse espaço?
- 5 - Qual seu entendimento sobre a entrada dessas crianças no Ensino Fundamental?

QUESTÕES PARA A PROFESSORA COM FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

- 1 - Para você, existe diferença das aulas de Educação Física nos diferentes níveis de ensino? (EI e EF)?

2 - Quanto à escolarização, em sua visão, a Educação Física desempenha papel diferente da disciplina de sala de aula?

3 - Qual a especificidade da Educação Física no Ensino Fundamental? Como você estabelece diálogo entre as demandas das crianças, a escolarização e os conteúdos da Educação Física?

APÊNDICE B – Brincando de entrevistar**BLOCO 1:**

O que você acha da escola?

O que é a Educação Física? (o que ela faz?)

O que você faz no parquinho?

O que você gostaria de ter na escola?

BLOCO 2:

Como você se comporta na sala da tia de sala? E na Educação Física?

Você brinca na escola? Mais onde você brinca?

Quais brincadeiras você aprendeu na escola? Onde você aprendeu essa brincadeira?

BLOCO 3:

Aqui é diferente da outra escola? Por quê?

Lá você brincava com quem? E do quê? E aqui?

BLOCO 4:

Mais onde você brinca aqui, na escola?

APÊNDICE C – Ficha das imagens produzidas pelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da EMEF “Espírito Santo”

(IMAGEM)	
AUTORIA	IDENTIFICAÇÃO DA FOTO
Autor	
Título	
Data	Notas/comentários:

DESCRIÇÃO DE CONTEÚDO

Resumo do conteúdo
Legenda informativa da foto

SENTIDOS PRODUZIDOS

Narrativa do autor

Ficha adaptada do “Projeto Imaginando Viana”, Edital nº 032/2014 – SELEÇÃO DE PROJETOS DE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL CAPIXABA (Funcultura).

ANEXO

ANEXO A – Ficha avaliativa do município de Vitória/ES para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Dança			
ITEM	CONTEÚDO	alcançou	não alcançou
1	Reconhece a Dança, em seus diferentes estilos, como linguagem que possibilita a expressão de sentimentos, ideias e pensamentos.		
2	Explora movimentos livres e técnicos e organiza-os em sequência, individual e coletivamente.		
3	Participa das danças e folguedos populares estudados reconhecendo-os como manifestações e tradições culturais		
Jogos e Brinquedos			
4	Reconhece os jogos e as brincadeiras, suas transformações através do tempo, entendendo-o como acervo cultural da humanidade		
5	Reconhece e utiliza o jogo/brinquedo/brincadeira com elemento de aproximação e convivência entre os membros de uma comunidade		
6	Cria e Vivencia outras possibilidades de jogar/brincar que desenvolvam a auto-organização coletiva		
7	Reconhece a importância dos jogos e brincadeiras e seus significados para os diferentes grupos sociais.		
8	Participa de jogos e brincadeiras, auxiliando na construção das regras, analisando-as ou modificando-as e contribuindo com a resolução dos conflitos através do diálogo.		
9	Identifica, no seu bairro e adjacências, os espaços de lazer existentes para prática dos jogos/brincadeiras e contribui para a preservação dos mesmos.		
Ginástica			
10	Reconhece a ginástica, nos seus diferentes tipos, suas transformações através do tempo, entendendo-a como acervo cultural da humanidade.		
11	Explora elementos básicos da ginástica (andar, correr, saltar, equilibrar-se, escalar, arrastar-se, rolar, lançar, subir, descer etc.) e cria outras possibilidades de se movimentar.		
Esporte			
12	Reconhece o esporte em seus diferentes tipos, suas transformações através do tempo, entendendo-o como acervo cultural da humanidade.		
13	Reconhece, utiliza e contextualiza gestos básicos de diferentes esportes individuais e coletivos.		
14	Participa dos esportes estudados, de forma cooperativa, contribuindo na resolução de situações de tomada de decisão.		
15	Participa dos esportes contribuindo para a organização do jogo e das regras, vivenciando diferentes papéis dos jogadores.		
16	Identifica, no seu bairro e adjacências, os espaços que existem para a prática de diferentes esportes e contribui para a preservação dos mesmos.		
Luta			
17	Reconhece as diferenças entre brigas e luta compreendendo o sentido e o significado da luta na sociedade.		

18	Vivencia gestos básicos das lutas respeitando o oponente, reconhecendo a importância do mesmo para a realização da luta.		
19	Busca respostas corporais mediante desafios apresentados pelo oponente		
Capoeira			
20	Identifica os personagens e elementos históricos envolvidos com o processo de invenção da capoeira (capitão do mato, feitor, escravo, senzala, etc.).		
21	Reconhece a importância histórica da vida de Zumbi dos Palmares para a nação brasileira.		
22	Reconhece a importância da descendência africana na constituição da população brasileira.		
23	Utiliza os movimentos da capoeira, reconhecendo a diferença entre gestos de ataque e de defesa.		
24	Participa da roda de capoeira, reconhecendo e vivenciando os elementos que a caracterizam: jogo, palma, canto, toque dos instrumentos.		